

2 Erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion – Die Feldtheorie Lewins

2.1 Die frühe Feldtheorie – Landschaft im Kriegsgeschehen

Man kann sicherlich darüber streiten, ob es zum Verständnis der Feldtheorie Lewins notwendig ist, den ersten in einer Fachzeitschrift veröffentlichten Beitrag Lewins (vgl. Graumann 1982a, S. 324) mit dem Titel „Kriegslandschaft“ nochmals zu beleuchten, da hier doch ganz überwiegend noch die wissenschaftlichen Konstrukte und Begrifflichkeiten einer konsistenten Theorie fehlen (vgl. hierzu auch Graumann 1982, S. 14). Man kann daher streng genommen eigentlich noch nicht von einer frühen Feldtheorie sprechen.¹⁶ Es handelt sich eher um phänomenologisch orientierte Reflexionen eines wissenschaftlich denkenden Kriegsteilnehmers.

Trotz dieses Einwandes bereitet eine eingehende Beschäftigung mit dieser ersten Veröffentlichung von Lewin, die ganz im Zeichen seiner Kriegsteilnahme als „Feldartillerist“ steht (vgl. hierzu Lewin 1917, S. 315), das Verständnis der Feldtheorie vor, weil hier u.a. verschiedene Begrifflichkeiten, die in der späteren Feldtheorie eine große Rolle spielen erstmals wenn auch vage auftauchen. Begriffe wie *Zonen, Grenzen, Bereiche, Richtungen, bzw. Gerichtetheit oder der Charakter eines Gebietes oder Gebildes*, die alle später in Lewins Konzept des *Lebensraumes* Eingang finden, werden hier erstmals von Lewin aufgegriffen und skizziert (vgl. Lewin 1917). Die „Kriegslandschaft“ stellt damit eine Art ersten Entwurf bzw. eine Skizze zur Bedeutung der „Struktur und Dynamik des Lebensraumes“ (Graumann 1982, S. 13) dar (vgl. Graumann 1982, S. 13).

Hierbei ist die „Kriegslandschaft“, wie oben angedeutet, noch ganz der Phänomenologie verpflichtet.¹⁷ Sie stellt hierbei allerdings eine wichtige Quelle für Lewins Denken vor allem in der Anfangszeit seiner Forschungstätigkeit dar. Entgegen der Einschätzung von Graumann (vgl. 1982, S. 13) wird an dieser Stelle jedoch die Position vertreten, dass die „Kriegslandschaft“ über einen ersten Entwurf

¹⁶ Ich sage dies in Kenntnis der Einschätzung Lücks, der die Kriegslandschaft „als Vorwegnahme der Feldtheorie“ (Lück 2001, S. 20) bezeichnet hat (vgl. ebd.).

¹⁷ Graumann spricht von einer „rein phänomenologisch-deskriptiven (...) Studie“ (Graumann 1982, S. 13).

zum Lebensraumkonzept Lewins hinausgeht: Tatsächlich erlaubt die „Kriegslandschaft“ einen ersten aber sehr konkreten Einblick in Lewins Verständnis vom Raum ganz generell und hierbei vor allem der – durchaus und ebenfalls wiederum phänomenologisch relevanten – Eingebundenheit des Menschen in diesen Raum. Dieses Raumverständnis bzw. konkreter die Interdependenz zwischen Mensch und Umgebung bildet ein festes Fundament für die spätere Feldtheorie. Gerade hier liegt der große Wert von Lewins „Kriegslandschaft“, wenn auch er selbst seine Arbeit vor allem als einen Beitrag zur „Phänomenologie der Landschaft“ (Lewin 1917, S. 315) bezeichnete (vgl. ebd.).

Die „Kriegslandschaft“ wurde 1917 in der *Zeitschrift für angewandte Psychologie* veröffentlicht (vgl. Graumann 1982a, S. 324).¹⁸ Auch für Graumann (1982a, S. 324) ist die „Kriegslandschaft“ eine „Skizze“ zur „Phänomenologie der Landschaft“ (ebd.), die jedoch wichtige „Motive“ (ebd.) umreißt, „(...) die Lewins spätere topologische wie dynamische Feldkonzeption vorbereiten halfen (vgl. hierzu Heider 1959)“ (ebd.). Diese „Motive“ (ebd.) werden besonders deutlich in folgender Passage:

„Lewins Kriegslandschaft ist erlebnismäßig strukturiert, nämlich gerichtet, begrenzt, nach Zonen gegliedert, die Kampf- bzw. Gefechts- oder einen friedlichen Charakter haben. Nicht nur strukturell, auch dynamisch wird die Kriegslandschaft charakterisiert: Mit der Veränderung der Gefechtslage verlagern sich Grenzen, verändern sich Gefahrenzonen, werden Friedensdinge zu Gefechtsdingen, die das eigene Verhalten entsprechend beeinflussen: Bewegungsspielräume werden eingengt oder wieder freier usw.“ (Graumann 1982, S. 14)

Wer sich eingehend mit der Feldtheorie Lewins auseinandersetzt, dem werden die Aspekte, dass ein Gebiet aber auch eine Person „(...)gerichtet, begrenzt, nach Zonen gegliedert(...)“ (Graumann 1982, S. 14) ist und einen bestimmten „Charakter“ (ebd.) haben kann, ständig begegnen. Dass hierbei nicht nur statisch eine Struktur betrachtet und erfasst wird, sondern dass sich diese Struktur in einem ständigen Fluss befindet und dynamisch konzipiert ist, ist ebenfalls ein Aspekt der für das Verständnis der Lewinschen Feldtheorie zentral ist. Für Graumann (1982, S. 14) sind es bei aller fehlender wissenschaftlicher Konstrukte dieses frühen Lewin „(...) drei letztlich doch theoretische Akzente“ (ebd.) die in der „Kriegslandschaft“ erstmals sichtbar werden:

„Erstens die Bedeutung des eine Person oder Gruppe umgebenden, in sich funktional gegliederten *Umfeldes*, zweitens die Verhaltensänderungen zugeordneten *dynamischen Charaktere*, die *Valeurs* und *Valenzen* dieses Umfelds (...) Drittens schließlich ist dieser strukturierte und dynamisch charakterisierte Umräum eindeutig *Lebensraum*, im konkreten Fall Überlebensraum...“ (Graumann 1982, S. 14; Hervorhebungen C-F G)

¹⁸ Die genaue Quellenangabe lautet: Lewin, K. (1917): Kriegslandschaft. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 1917, 12, S. 440-447 (vgl. Graumann 1982a, S. 324).

Entscheidend sichtbar bleibt hierbei, dass es für Lewin darum geht, wie der Einzelne diesen Lebensraum wahrnimmt und erlebt. Wahrnehmung und resultierendes Verhalten gehen dabei eine unzertrennliche Verbindung ein, was auch für die spätere Feldtheorie entscheidend bleiben wird.

Deutlich wird in der „Kriegslandschaft“ darüber hinaus auch, dass Lewin bei der Entwicklung seiner Feldtheorie selbst nachhaltig durch seinen eigenen Lebensraum, i. e. die Teilnahme am ersten Weltkrieg als Freiwilliger, geprägt war und zudem noch stark unter dem Einfluss seiner Studienzeit bei Carl Stumpf steht, den er zeitlebens hoch verehrt hat (vgl. hierzu Lewin 1937). Aus allen diesen Überlegungen und Ausführungen wird deutlich, dass eine neuerliche Betrachtung der „Kriegslandschaft“ fruchtbar für das Verständnis der Feldtheorie Lewins ist. Zudem offenbart die Aufnahme dieser frühen Schrift in Verbindung mit den späteren Schriften Lewins, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehen, das ganze Spektrum von Lewins Feldtheorie und zeichnet in gewisser Weise die Genese dieser Theorie nach.

Lewin (1917) beschreibt in der „Kriegslandschaft“ wie sich der Charakter einer Landschaft, und zwar ein und derselben Landschaft, verändern kann je nachdem wie der Mensch der auf sie blickt in diese Landschaft eingebunden ist und in welcher Funktion er auf diese Landschaft blickt. Es gilt also folglich verschiedene Fragen im Blick zu behalten, so etwa ob jemand als „Spaziergänger“ (Lewin 1917, S. 315) oder als „Ackerbauer“ (ebd.) auf die Landschaft blickt, ob er dies in Friedens- oder in Kriegszeiten tut. Ebenso gilt es zu bedenken, ob er als „Infanterist“ (ebd.) oder „Feldartillerist“ (ebd.) diese Landschaft wahrnimmt, bzw. ob er in einem Hügel eine „Raumgestalt“ in der Ebene“ (ebd.)¹⁹ oder aber eine „Flächengestalt“ (ebd.)²⁰ als etwas „nur Vorgestelltes“ (ebd.) oder aber als eine „phänomenologisch *wirkliche* Landschaft“ (ebd.; Hervorhebung KL) (vgl. ebd.) sieht: „Die Tatsache des Wahrgenommenwerdens macht den Flächenhügel noch nicht zu einem wirklichen Flächenhügel, sondern lässt ihm die Stellung eines vorgestellten Gebildes“ (Lewin 1917, S. 315). Deshalb aber – und hier wird die phänomenologische Orientierung Lewins ganz deutlich – ist das eine nicht realer oder wahrer als das andere. Es sind lediglich unterschiedliche Facetten ein und desselben Gebildes oder Phänomens die wahrgenommen werden. Lewin (1917) verdeutlicht am Beispiel der „Kriegslandschaft“ insgesamt betrachtet, wie sich der Charakter einer Landschaft und der sich darin befindlichen Dinge gestaltet und verändert. Er beleuchtet hierbei fünf spezifische Aspekte der Landschaft im Krieg (vgl. Lewin 1917, S. 315-325):

¹⁹ Man könnte hier auch sagen: Man stellt sich den Hügel in seiner Dreidimensionalität von oben, links, rechts und hinten betrachtet vor. Man schwebt sozusagen um den Hügel herum.

²⁰ Hier könnte man sagen: Man sieht den Hügel in einer Art Zweidimensionalität, wie er sich tatsächlich sichtbar vor einem erstreckt, so als würde man auf ein Foto dieses Hügelns blicken.

1. Die Kriegslandschaft ist im Unterschied zur Landschaft im Frieden „gerichtet“ (Lewin 1917, S. 315).
2. Die Kriegslandschaft hat im Unterschied zur Landschaft im Frieden ausgeprägte und klar begrenzte „Gefahrzonen“ (Lewin 1917, S. 317).
3. Die Grenzen der „Gefahrzonen“ (ebd.) können fest und statisch sein, sie können sich jedoch bei Stellungswechseln und Veränderungen der Gefechtslage auch jederzeit dynamisch verändern.
4. Die „Stellung“ (Lewin 1917, S. 319) ist eine typische Zone der Landschaft im Krieg, sie weist eine besondere Struktur auf.
5. Die „Gefechtsgebilde“ (Lewin 1917, S. 320) verändern ihre Bedeutung und ihren Charakter je nach Gefechtslage.

Diese von Lewin benannten Aspekte sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Was jedoch bis hierher deutlich wird: Der Charakter und die Bedeutungen einer Landschaft und der in ihr befindlichen „Gebilde“ ergeben sich nicht aus der Landschaft oder den Gebilden selbst heraus, sondern aus dem Beziehungsgeflecht in das beide eingeordnet sind.

Charakteristisch für Lewin ist, dass die Kriegslandschaft „gerichtet“ ist (vgl. Lewin 1917, S. 315). Sie kennt im Unterschied zur Landschaft im Frieden, die „(...) nach allen Richtungen gleicherweise ins Unendliche(...)“ (Lewin 1917, S. 316) zu verlaufen scheint, ein vorne und hinten (vgl. ebd.): „Nähert man sich (...) der Frontzone, so gilt die Ausdehnung ins Unendliche nicht mehr unbedingt. Nach der Frontseite hin scheint die Gegend irgendwo aufzuhören; die Landschaft ist *begrenzt*“ (Lewin 1917, S. 316; Hervorhebung KL). Die Friedenslandschaft ist für Lewin dagegen „rund“ und „unendlich“, die Kriegslandschaft hingegen wie angedeutet „gerichtet“ und „begrenzt“ (vgl. ebd.). Dieser Charakter der Landschaft – und das erscheint wesentlich, weil es verdeutlicht, dass es Lewin hier nicht um eine Form des Subjektivismus geht – liegt in der Landschaft selbst, ist also nicht abhängig von der Person bzw. dem Bewusstsein der Person, die sich beispielsweise in dieser Landschaft befindet (vgl. Lewin 1917, S. 316): „Die Gegend [selbst] scheint da ‚vorne‘ [an der Front] ein Ende zu haben, dem ein ‚Nichts‘ folgt“ (ebd.). Diese „Umformung des Landschaftsbildes“ (Lewin 1917, S. 315) erlebt der Frontsoldat besonders eindrücklich, wenn er sich von hinter wieder den Frontstellungen nähert (ebd.). Die Landschaft also ist nach vorne begrenzt, sie verfügt über eine mehr oder weniger bestimmte „Grenze“ (vgl. Lewin 1917, S. 316), deren genauer Verlauf von der Lage der „vorderen Stellungen“ (ebd.) abhängt (vgl. ebd.). Entlang der Grenze und der vorderen Stellungen erstreckt sich dann parallel eine „Zone“ (Lewin 1917, S. 317) bzw. genauer eine „(...) Grenzzone, die sich in ihrem Charakter als solche gegen den Feind hin rasch verdichtet“ (ebd.).

D. h. auch, dass die Landschaft nach vorne zur Grenze hin wieder eine Ausdehnung erfährt, die allerdings nach links und rechts entlang der Grenze verläuft (vgl. Lewin 1917, S. 317).

Man kann diese Ausführungen zur „gerichteten Landschaft“ bei Lewin als eine ‚Strukturierung der Landschaft‘ bezeichnen. Diese Art der Strukturierung wird an anderer Stelle bei Lewins Feldtheorie, z. B. seinem Konzept des Lebensraumes (siehe S. 101ff.), wiederauftauchen. Ebenso werden hierbei auch die Begriffe des „gerichtet“ (ebd.) seins in Form von *Richtungen* und *Tendenzen*, sowie *Verdichtungen* bzw. deren Gegenpol der *Durchlässigkeit einzelner Zonen* und *Bereiche* wieder eine zentrale Rolle spielen.

Lewin unterscheidet in seiner „Kriegslandschaft“ zunächst die „Grenzzone“ (Lewin 1917, S. 317) deutlich von der „Gefahrzone“ (ebd.):

„Während der Grenzcharakter der Gegend sich schon von weit her kontinuierlich in immer schnellerem Tempo verstärkt, setzt die *Gefahrzone* später ein, und zwar verdichtet sie sich, wenn das Gelände schon bekannt ist, nicht kontinuierlich nach vorn zu.“ (Lewin 1917, S. 317; Hervorhebung KL)

Hier wird die feine Analyse unterschiedlicher Gebiete und Bereiche deutlich, die später auch Lewins Feldtheorie prägen wird. Im Zitat bedeutet dies, dass beide Zonen eine andere Struktur, bzw. einen anderen Charakter haben. Während die „Grenzzone“ eine relativ gleichmäßige Verdichtung nach vorn erfährt, bildet die „Gefahrzone“ auch im Hinterland schon „unzusammenhängende Gefahrseln“ (ebd.), also „(...) einzelne bestimmte Punkte“ (ebd.) wie etwa „(...) öfters beschosene Dörfer und Wegkreuzungen“ (Lewin 1917, S. 317) (vgl. ebd.). Die „Grenzzone“ hat häufig – zumindest im Stellungkrieg – eine relativ feste Struktur und Lage, wohingegen sich die „Gefahrzonen“ variabler und dynamischer als Folge einer sich entwickelnden „Gefechtslage“ (ebd.) verändern können (vgl. ebd.).

Deutlich wird hierin, dass sich der Charakter bzw. die Struktur sowohl der „Gefahrzonen“ als auch der „Grenzzone“ für Lewin ganz wesentlich durch den größeren Kontext bestimmen (vgl. Lewin 1917, S. 317): Befindet man sich in einem „Stellungkrieg“ (ebd.) oder aber in einem „Bewegungskrieg“ (ebd.)? Im Bewegungskrieg verändern sich „Gefahrzonen“ schneller und dynamischer und sie „(...) erreichen (...) selten die gleiche Festigkeit wie im Stellungskriege“ (Lewin 1917, S. 317) (vgl. ebd.). Die Dynamik sich verändernder Strukturen von Gebieten gibt es im Stellungkrieg nur dann, wenn sich die Front verlagert und der neue Standort erst erkundet werden muss (vgl. Lewin 1917, S. 317). Auch hier bekommt man einen ersten Eindruck von Begriffen, die in der Feldtheorie später von entscheidender Bedeutung sein werden: Gebiete und Zonen die einen bestimmten,

aber jederzeit veränderbaren, also dynamischen Charakter aufweisen. Zonen können dicht oder locker, fest, sich verdichtend, gerichtet, klar oder eher unklar begrenzt sein.

„Gefahrzonen“ verhalten sich meist dynamischer als „Grenzzonen“ (vgl. Lewin 1917, S. 317). Beide Zonen stehen jedoch nicht unverbunden nebeneinander, denn für Lewin gilt, dass wenn sich die eine Zone verändert – etwa indem sich der Feind zurückzieht – sich gleichzeitig auch die andere Zone in ihrem Charakter und in ihrer Struktur verändert (vgl. Lewin 1917, S. 317/318). Ebenso verändern sich durch diese Verlagerung auch die Bestimmtheit und damit die Festigkeit der „Grenzzone“ (Lewin 1917, S. 317) (vgl. ebd.). Diese fehlende Festigkeit einer klar bestimmten „Grenzzone“ (ebd.) hat für Lewin im Wesentlichen zwei Gründe: Zum einen fehlen häufig „Gefechtszeichen“ (Lewin 1917, S. 318), zum anderen und das ist noch wesentlicher fehlen „Stellungen“, durch die der Grenzcharakter einer Region „(...) auch in Kampfpausen sicher gewahrt und seine Abgrenzung in der Landschaft besonders scharf“ (Lewin 1917, S. 319) bleiben (vgl. ebd.): Die „(...) Stellung wird als eine durchaus besondere, von der übrigen Landschaft getrennte Zone aufgefaßt“ (Lewin 1917, S. 319). Diese Zone hat eine besondere Struktur, die Lewin wie folgt beschreibt:

„Die ganze Zone setzt sich zusammen aus guten und schlechten, ausgebauten oder natürlichen Artillerie- und Infanteriestellungen, aus Bodenwellen im militärischen Sinne der Deckung, aus guten und schlechten Anmarschwegen für Infanteriereserve und Munitionseratz.“ (Lewin 1917, S. 319)

Hierdurch also erhält die Zone ihren spezifischen Charakter und ihre spezifische Struktur. In dieser besonderen Zone der Stellung verändern die in ihr befindlichen Gebilde und Bestandteile ihren Charakter (vgl. Lewin 1917, S. 319): „(...) Feld oder Wald (...) sind nicht Felder oder Wälder im Sinne der gewöhnlichen Friedenslandschaft, ebensowenig [sic!] behalten die Dörfer den ihnen sonst zukommenden Charakter“ (Lewin 1917, S. 319/320). Ihr Charakter und ihre Eigenschaften werden durch ihre Funktion als „Gefechtsdinge“ (Lewin 1917, S. 320) bestimmt (vgl. ebd.), die im Wesentlichen darin liegt, Schutz und Deckung vor Beschuss zu gewähren (vgl. ebd.). Besonders eindrücklich wird dieser veränderte Charakter eines „Gefechtsdinges“ (Lewin 1917, S. 320) in der Gefechtszone in der Beschreibung eines Dorfes durch Lewin (vgl. ebd.): Der Soldat schaut mit anderen Augen auf ein zerstörtes Dorf das in der Zone der „Stellung“ liegt, weil es „(...) eben ein Gefechtsgebilde und kein zerstörter Friedensgegenstand“ (Lewin 1917, S. 320) sei. Das „(...) Unangenehme der Zerstörung [ist] bei dem Dorfe in der Stellung aufgehoben oder doch stark herabgesetzt“ (ebd.). Was hier deutlich wird und was ebenfalls für die Feldtheorie später von großer Wichtigkeit sein wird ist fol-

gendes: Die Begriffskategorien und das Verhalten den Dingen gegenüber verändern sich je nach Kontext und Lage des größeren Ganzen. Sehr eindrücklich wird dies in folgender Passage:

„Was innerhalb der Gefechtszone liegt, gehört dem Soldaten als sein rechtmäßiger Besitz, nicht weil es erobert ist – denn auf dem hinter der Stellung liegenden eroberten Gebiete verhält es sich anders –, sondern weil es als Gefechtsgebilde ein militärisches Ding ist, das naturgemäß für den Soldaten da ist. Selbst etwas so Barbarisches wie das Verbrennen von Fußböden, Türen und Möbeln ist völlig unvergleichbar mit einem derartigen Verbrauch von Möbeln in einem Hause nach Friedensbegriffen.“ (Lewin 1917, S. 320)

Hierbei ist jedoch auch die Zone der Stellung für Lewin kein gleichmäßig bzw. einheitlich strukturiertes Gebiet. Es macht durchaus einen Unterschied für den einzelnen Soldaten, ob er sich in der „(...) Beobachtungsstelle im ersten Graben (...)“ (Lewin 1917, S. 321), „neben einem Geschütz, 300m hinter dem ersten Graben (...)“ (ebd.) oder aber in den „(...) Wohnunterständen ein paar hundert Meter zurück (...)“ (ebd.) befindet (vgl. ebd.): „Neben einem Geschütz, 300m hinter dem ersten Graben kann man doch schon unter Umständen eine Blume pflücken, woran man im vordersten Graben im allgemeinen nicht denkt“ (Lewin 1917, S. 321).

Der Charakter und die Eigenschaften der Dinge ändern sich schlagartig, wenn sich der Charakter des Gebietes verändert. Dies wird für Lewin besonders eindrücklich, wenn er das Aufgeben einer Stellung durch Frontverlagerung im Bewegungskrieg beschreibt (vgl. Lewin 1917, S. 322-324):

„Was von den Stellungen zurückbleibt, sind die künstlichen Bauten, die Infanteriegräben und Artillerieschützungen, die nun jedoch isoliert, ohne sinnvollen Zusammenhang mit der Umgebung dastehen. Damit verlieren sie ihre richtende Kraft für das Landschaftsbild und sinken zu bedeutungslosen oder direkt sinnlosen Gebilden ‚im Lande‘ herab.“ (Lewin 1917, S. 322/323)

Hierbei allerdings können für Lewin ebenfalls wieder die Umstände und der Faktor Zeit eine Rolle spielen (vgl. ebd.), denn ein Stellungsgaben in dem noch unmittelbar die Spuren von Kampf, Sterben und Tod sichtbar sind, bleibt ein „Kriegsbilde“ (Lewin 1917, S. 323) (vgl. ebd.).

Abschließend bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die „Kriegslandschaft“ den Ausgangspunkt für die spätere Feldtheorie darstellt. Es ist gewissermaßen die Kunst des genauen Beobachtens, Beschreibens und Erfassens von Räumen und Raumstrukturen die Lewin hier entwickelt. Erste zentrale Begriffe beginnen sich abzuheben und nehmen Gestalt an. Es sind dies insbesondere die Begriffe der *Zonen*, *Grenzen*, *Richtungen*, *Tendenzen* und insbesondere der *Strukturen* und *Charaktere*, die später eine wesentliche Rolle für die Entwicklung des Begriffes der *Atmosphäre* spielen werden. Deutlich wird hierbei jedoch, dass das Denken Lewins noch ganz von der Phänomenologie beherrscht wird. Der Fokus liegt auf der

Wahrnehmung und der Strukturierung einer Landschaft. Dass das Verhalten – in diesem Falle des Soldaten – durch alle beschriebenen Aspekte bestimmt wird, kommt in der „Kriegslandschaft“ noch nicht explizit zur Sprache. Das Verhalten des Einzelnen und die dieses Verhalten bedingenden Faktoren werden bei Lewin letztlich das Herzstück der Feldtheorie bilden. In der „Kriegslandschaft“ kommt dieses Verhalten eher indirekt nur zwischen den Zeilen zur Sprache. Was sich in der „Kriegslandschaft“ ebenfalls bereits andeutet ist die Ablösung des „Substanzbegriffes“ durch den „Funktionsbegriff“. Diese Unterscheidung geht auf Cassirer (vgl. Cassirer 1910) zurück und meint die Unterscheidung zwischen der Bestimmung eines Begriffes durch seine Substanz bzw. die Eigenschaften seiner Substanz oder aber die Bestimmung eines Begriffes durch die Funktion, die er in einem Kontext einnimmt (vgl. Cassirer 1910). Im Falle der „Kriegslandschaft“ wird ganz deutlich, dass die Dinge für Lewin ihre Bestimmung nicht durch ihre objektiv messbaren (Substanz-) Merkmale erhalten, sondern durch ihre subjektiv wahrgenommenen (Funktions-) Merkmale.

2.2 Wissenschaftstheoretische Fundierung der Feldtheorie – Die Abkehr vom aristotelischen Denken

2.2.1 Aristotelische vs. Galileische Wissenschaft

„In der modernen quantifizierenden Physik dagegen treten überall an die Stelle zweischnittartiger Klassifikationen fließende *Übergänge*, an die Stelle von ‘Substanzbegriffen’ treten ‘Funktionsbegriffe’“

(Lewin 1931a, S. 236; Hervorhebung KL)

Die Unterscheidung zwischen aristotelischem und galileischem Denken stellt in Lewins Denken eine Art Urknall dar. Ohne ein gründliches Verständnis von Lewins Unterscheidung zwischen aristotelischem und galileischem Denken ist die gesamte Begriffsbildung und ebenso das Wissenschaftsverständnis bei Lewin nicht verständlich. Es ist das Fundament auf dem alle seine Konzepte, Theorien und Begriffe ruhen.²¹ Ein Fundament das weit hinab reicht, in Person des Aristoteles sogar bis in die Anfänge der Wissenschaften. Gleichzeitig bietet die Unterscheidung zwischen aristotelischem und galileischem Denken ein gutes Beispiel, um aufzuzeigen, wie Lewin in seinem Denken von anderen Theorien und Wissenschaften – insbesondere der Physik und der Mathematik – beeinflusst wurde. Die

²¹ Umso verwunderlicher ist die Tatsache, dass gerade diese ausführliche Auseinandersetzung Lewins in einem der ganz wenigen noch erhältlichen Lewin-Werke, der „Feldtheorie in den Sozialwissenschaften“ (2012), fehlt.

Physik und das galileische Entwicklungsstadium, das diese als Wissenschaft erreicht hat, ist das akademische Ideal Lewins. Gerade in der Auseinandersetzung mit den Denktraditionen bzw. der Wissenschaftsgeschichte in der Physik entwickelt Lewin seine Dichotomie einer aristotelischen und galileischen Wissenschaft. Dabei muss jedoch betont werden, dass Lewin keinen plumpen Physikalismus vertritt, wie im Folgenden zu verdeutlichen sein wird.

Mit der Unterscheidung zwischen aristotelischem und galileischem Denken wird darüber hinaus auch deutlich, wie zentral Cassirer (1910) Lewin beeinflusst hat. Dies wird schon an der Begriffswahl des Eingangszitats sichtbar: Lewin spricht hier von ‚Substanz-‘ und ‚Funktionsbegriffen‘. Beide Begriffe wurden von Cassirer geprägt (Cassirer 1910) und die Unterscheidung in aristotelische und galileische Denkweise bei Lewin weist zahlreiche Parallelen zur Cassirerschen Unterscheidung in „Substanz- und Funktionsbegriffe“ auf. Man kann diese als direkte Vorlage für Lewins Dichotomie betrachten.

Mit der Unterscheidung in aristotelisches und galileisches Denken könnte man zunächst vermuten, dass Lewin versucht in einem „Zweischnitt“ von These und Antithese den Charakter wissenschaftlichen Denkens zu klären. Bei einer tiefergehenden Analyse allerdings wird sichtbar, dass Lewins wissenschaftliches Denken eher von der Synthese geprägt ist. Er negiert nicht die „Sondernatur der verschiedenen Wissenschaften“ (Lewin 1931a, S. 233), wehrt sich andererseits aber auch gegen die „Übersteigerung“ (ebd.) einer „Heterogenität in jeder Hinsicht“ (ebd.; Hervorhebung KL) (vgl. ebd.). Beides stehe der Weiterentwicklung der jeweiligen Wissenschaft entgegen (vgl. ebd.). Lewins Weg der Begriffsbildung wurzelt in einer „observative[n], *vergleichende[n]* Untersuchung“ (Lewin 1931a, S. 233; Hervorhebung KL) der Wissenschaften. Diese unterscheiden sich für Lewin weder hinsichtlich ihrer Methoden noch ihrer Erkenntnistheorie, sondern einzig und allein hinsichtlich ihrer Ontologie.²²

Wissenschaften sind hierbei für Lewin keine monolithischen festen Gebilde, sondern unterliegen einer Genese und befinden sich in unterschiedlichen Entwicklungsstadien (vgl. Lewin 1931a, S. 233). Eben solche differenten Entwicklungsstadien stellen bei Lewin die aristotelische und die galileische Denkweise dar (vgl. ebd.). Diese exemplifiziert er zunächst am Beispiel der Physik, ehe er sie exemplarisch auf die Psychologie und die Biologie und deren jeweilige Entwicklungsstände überträgt (vgl. Lewin 1931a, S. 233-271). Im Mittelpunkt des hier vorliegenden Kapitels stehen die Ausführungen Lewins zur Entwicklungsstufe der Physik, weil diese die Grundlage seiner wissenschaftstheoretischen Überlegungen

²² Dieser Umstand wird auch daran sichtbar, dass an verschiedenen Stellen (Lewin 1931a, S. 233-271) nicht immer ganz deutlich wird, ob Lewin nun von der aristotelischen bzw. galileischen Wissenschaft im Allgemeinen spricht oder aber speziell von der Physik.

darstellen. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der Psychologie um eine bedeutsame Nachbardisziplin der Erziehungswissenschaft handelt, werden Lewins Ausführungen zum Entwicklungsstand der Psychologie im Hinblick auf die aristotelische und galileische Denkweise ebenfalls auszugsweise beleuchtet. Ob die Unterscheidung in aristotelisches und galileisches Denken ganz generell tatsächlich eine originär Lewinsche Idee ist und ob es tatsächlich gerechtfertigt ist, diese Unterscheidung an den beiden Personen Galileis und Aristoteles festzumachen, soll hier weniger im Mittelpunkt stehen, als vielmehr die Frage, wie Lewin bei seiner Begriffsbildung vorgeht. Entscheidend für Lewin ist hierbei, dass es zwischen Aristoteles und Galilei hinsichtlich der Begriffsbildung „(...) einige ziemlich massive Unterschiede der Denkweise [gibt], die für die tatsächliche Forschung der aristotelisch-mittelalterlichen und der nachgalileischen Physik maßgebend waren“ (Lewin 1931a, S. 234/235).

Bezugspunkt für Lewin stellen also zunächst unterschiedliche Entwicklungsstadien der Physik dar. Dass Lewin hier keinen plumpen Physikalismus betreibt, wie oben bereits angedeutet wurde, wird besonders explizit, wenn er am Beispiel der Biologie ausführt, dass es bei der Auseinandersetzung mit der Physik nicht darum gehe, „(...) aus der Geschichte der Physik deduktiv zu schließen, was die Biologie tun soll“ (Lewin 1931a, S. 234), sondern vielmehr die Begriffsverständnisse von Biologie und Psychologie der Physik vergleichend gegenüberzustellen (Lewin 1931a, S. 233ff.). Eine tiefgehende Kenntnis des Gesamtwerkes von Lewin offenbart, dass die Biologie und die Psychologie hier lediglich als Wissenschaftsbeispiele dienen. Aristotelisch und galileisch ist für Lewin insgesamt gleichbedeutend mit dem Übergang bei Wissenschaften hier Statisches zu beschreiben und dort Dynamisches begrifflich zu fassen (vgl. Lewin 1931a, S. 234). Es gehe allerdings hierbei nicht einfach um die Unterscheidung zwischen „anthropomorph“ (Lewin 1931a, S. 235) und quantitativ unexakt hier bzw. quantitativ exakt und mathematisch funktionell dort (vgl. ebd.). Die Begriffsbildung der aristotelischen und der galileischen Physik weist Lewin folgend vielmehr auf die „(...) tiefer liegende[n] sachliche[n] Verschiedenheit der Auffassung über die Zusammenhänge in der Welt und die Aufgaben der Forschung“ (Lewin 1931a, S. 235) hin. Diese „Verschiedenheit“ (ebd.) seziert Lewin umfassend in dem hier beleuchteten und erstmals im Jahre 1931 in der Zeitschrift *Erkenntnis* (Bd.1, S. 421-466) erschienen Beitrag mit dem Titel „Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie“.²³

²³ Dieser Beitrag wiederum ging aus einem Vortrag hervor, den Lewin am 4. Februar 1930 vor der Gesellschaft für empirische Philosophie in Berlin gehalten hatte (vgl. Métraux 1981, S. 271).

2.2.2 Die Physik als Prototyp einer galileischen Wissenschaft

Drei Aspekte prägen hierbei für Lewin die aristotelische Begriffsbildung in der mittelalterlichen Physik (vgl. Lewin 1931a, S. 235-240):

1. *wertartige Begriffe*
2. *abstraktive Klassifikationen*
3. ein spezifischer Gesetzesbegriff

Mit den *wertartigen Begriffen* verweist Lewin auf die wertend dichotomisierende Beschreibung von „höchsten“, *vollendeten* Formen wie etwa der „vollendete[n] Kreisbewegung“ (Lewin 1931a, S. 235f.) und der „Bewegung in der Geraden“ (ebd.) sowie niedrigen, unvollkommenen Formen (vgl. Lewin 1931a, S. 235ff.). Diese verweise auf die „himmlischen“ Bewegungen“ (Lewin 1931a, S. 236) und die „Gestirne“, jene lediglich auf die „irdische“, sublunare Welt“ (ebd.), die „(...)ihrem Wesen nach minderer Art“ (ebd.) sei (vgl. ebd.). Dieselbe mit Wertungen verbundene Differenzierung finde sich auch bei der Beschreibung von Kausalitäten in der aristotelischen Physik wie etwa den „(...) guten und sozusagen berechtigten Kräfte[n] des Körpers, die aus seiner Tendenz zur Vollendung kommen“ (Lewin 1931a, S. 236) und den diesen entgegenwirkenden Kräften anderer Körper, die auf diese Weise „Störungen“ verursachen (vgl. ebd.) und den Körper von seiner natürlichen Bahn ablenken können (vgl. ebd.). Diese *wertartigen Begriffe* sind gerade deshalb für Lewin folgenreich, weil auf diese Weise die logische Durchdringung von inhaltlichen Zusammenhängen erschwert, weil „Zusammengehöriges“ (Lewin 1931a, S. 236) getrennt und Unzusammengehöriges verbunden werde (vgl. ebd.). Man kann Lewin an dieser Stelle wie folgt zusammenfassen: Der aristotelische Wissenschaftler verliert durch die *wertartigen Begriffe* und die damit verbundene Trennung in zwei Sphären seine Neutralität bzw. wissenschaftliche Objektivität und damit ist ihm die Durchdringung der wahrhaftigen Verbindungen und dynamischen Zusammenhänge verstellt. Durch den „Zweischritt“²⁴ sieht er nur schwarz und weiß. Für Lewin jedoch geht es darum, die Graustufen bzw. die Gradabstufungen zu sehen.

Die (physikalische) Trennung in Sphären spiegelt sich für Lewin auch in der aristotelischen Art der *Klassifikationen* wider, denn es handelt sich hier nicht etwa nur um die Einteilung eines Gegenstandes in eine bestimmte Gruppe (vgl. Lewin 1931a, S. 236). Die Klasse beschreibt vielmehr in der aristotelischen Wissenschaft „(...) das *Wesen* des Gegenstandes“ (Lewin 1931a, S. 236; Hervorhebung KL) (vgl. ebd.). Um dieses statische und abstrakte *Wesen* begrifflich zu fassen werde

²⁴ Ein Begriff, den Lewin häufig im Zusammenhang der aristotelischen Wissenschaft verwendet.

auch hier überwiegend mit Dichotomien „(...) wie warm und kalt, feucht und trocken“ (ebd.) gearbeitet (vgl. ebd.). Gleichsam wird für Lewin bei dieser aristotelischen Klassifikation das Konkrete, Besondere des einzelnen Gegenstandes gegenüber dem verbindenden Allgemeinen vernachlässigt bzw. ganz negiert (vgl. Lewin 1931a, S. 236). Der kleinste gemeinsame Nenner bildet in diesem Sinne in der aristotelischen Wissenschaft die Grundlage für eine Klassifizierung: „Die ‘Klasse‘ ist bei Aristoteles *abstraktiv* definiert, nämlich als der Inbegriff dessen, was eine Gruppe von Gegenständen an *gemeinsamen* Merkmalen besitzt“ (Lewin 1931a, S. 236; Hervorhebungen KL).

Diese aristotelische Definition einer wissenschaftlichen „Klasse“ wiederum hat für Lewin weitreichende Konsequenzen, die über die Klassifizierung hinaus auf ein bestimmtes *Gesetzesverständnis* in der aristotelischen Wissenschaft hinweisen (vgl. Lewin 1931a, S. 236ff.): „Gesetzlich und damit begrifflich faßbar ist für Aristoteles das, was *ausnahmslos* geschieht. Ferner, und das betont er [Aristoteles] besonders, auch das, was *häufig* geschieht. Ausgeschlossen aus dem Kreise des begrifflich Faßbaren, nur ‘zufällig’, ist das *Einmalige*, das Individuum als solches“ (Lewin 1931a, S. 237; Hervorhebungen KL). Hier wird mit Lewin deutlich, dass man auch hier von einer Art „Zweischritt“ (genau genommen an dieser Stelle ein Dreischritt) ausgeht: hier klar Definierbares und Gesetzliches, dort undefinierbares, Ungesetzliches und Chaotisches. Hier eine große Anzahl an Beispielen, die alle bestimmte Merkmale teilen und damit bestimmbar werden, dort der einzelne Fall, der spezifische Merkmale aufweist, der möglicherweise noch nie in dieser Weise beobachtet wurde und damit per Definitionem in die Welt des Chaotischen gehört. Lewin beschreibt dies wie folgt:

„Die Welt ihrer Untersuchungsgegenstände erscheint der jungen [aristotelischen] Physik wie jeder jungen Wissenschaft als ein Gebiet, in dem es Chaotisches ebenso gibt wie Gesetzliches. Die *Gesetzlichkeit*, die Begreifbarkeit der physikalischen Vorgänge gilt noch *beschränkt*. Sie kommt nur *einigen* der in der Wirklichkeit stattfindenden Vorgänge zu, z. B. dem Lauf der Gestirne, aber keineswegs allen flüchtigen und vergänglichen Vorgängen. Für diese Physik ist es noch eine *Frage*, ob und wie weit Gesetzlichkeit im physikalischen Geschehen herrscht.“ (Lewin 1931a, S. 237; Hervorhebungen KL)

Für die galileische Wissenschaft, explizit die Physik nach Galilei, stellt sich die Frage nach dem *ob* einer vorliegenden Gesetzlichkeit nicht mehr in dieser aristotelischen Weise (vgl. Lewin 1931a, S. 237). So entwickelt die galileische Wissenschaft insbesondere ein Interesse für den einzelnen und konkreten Fall (Lewin 1931a, S. 237ff.). Die Kriterien für eine Gesetzlichkeit von Vorgängen verändern sich insofern als die Kriterien von *historischer Regelmäßigkeit* und *Häufigkeit* an Bedeutung verlieren (vgl. Lewin 1931a; S. 237ff.). Tatsächlich stellt nach Lewin schon Aristoteles’ Erweiterung des Gesetzesbegriffes um das Kriterium der Häufigkeit einen wissenschaftlichen Entwicklungsschritt dar (vgl. Lewin 1931a,

S. 238), der allerdings auch deutlich macht, dass konkret Individuelles und Gesetzmäßigkeit hier noch keine Verbindung eingehen, ja nach Lewin sogar „Gegensätze“ bleiben (vgl. ebd.). Der Begriff der Gesetzmäßigkeit erhalte in der Aristotelischen Wissenschaft einen „quasi-statistischen Charakter“ (Lewin 1931a, S. 238). Die gesamte aristotelische Physik wird beherrscht von einer „statistischen Denkweise“ (ebd.), die „(...) *historisch* verstanden“ (ebd.; Hervorhebung KL) wird (vgl. ebd.). Entscheidend für die Frage der Gesetzmäßigkeit ist ob und wie oft „(...) im *historisch-tatsächlichen* Weltablauf gleiche Fälle vorkommen“ (ebd.; Hervorhebung KL). Gesetzmäßigkeit ist also in der Aristotelischen Wissenschaft für Lewin untrennbar verbunden mit einer historischen Regelmäßigkeit bzw. einer historisch-statistischen Häufigkeit. Sie bleibt damit in gewisser Hinsicht rückwärtsgerichtet.

Die Gesetzmäßigkeit verändert in der galileischen Wissenschaft diese rückwärtsgerichtete, *historische* Bedeutung hin zur „Allgemeingültigkeit“ (vgl. Lewin 1931a, S. 239) (vgl. ebd.). Das Augenmerk richtet sich bei Galilei weg von der *historischen* „Beharrlichkeit“ (ebd.) ausgewählter Erscheinungen hin auf eine *systematische* Gesetzmäßigkeit für „(...) alle physikalischen Erscheinungen“ (ebd.) (vgl. Lewin 1931a, S. 239ff.). Der „Zweischritt“ (ver-) schwindet erst jetzt oder verliert zumindest seine alles dominierende Stellung. Für Lewin ist das die Folge einer tiefgreifenden „inhaltliche[n] Wandlung“ des Denkens (Lewin 1931a, S. 240). Man beginnt jetzt zwischen einer historischen und systematischen Begriffsbildung zu differenzieren (vgl. ebd.), was sich auch in einer konsequenten Anwendung der Mathematik ausdrückt (vgl. Lewin 1931a, S. 240).

Man könnte damit geneigt sein, in der mathematischen Formalisierung den entscheidenden Entwicklungssprung zu sehen. Die Einbeziehung der Mathematik bzw. deren formeller Sprache jedoch ist für Lewin nicht der entscheidende Punkt und auch nicht der Grund für den Entwicklungssprung der galileischen Wissenschaft, sondern lediglich ein „formale[r]“ Nebenaspekt (vgl. Lewin 1931a, S. 240) (vgl. ebd.). Ebenso sieht Lewin auch in den Möglichkeiten des galileischen Wissenschaftlers zu größerer *empirischer* ‚Exaktheit‘ nicht den Grund für die Weiterentwicklung der galileischen Wissenschaft (vgl. ebd.).²⁵ Entscheidend ist für Lewin vielmehr in der galileischen Wissenschaft eine „(...) andere[n] Auffassung des physikalischen Forschers von der Natur der physikalischen Welt, einem anderen Anspruchsniveau für die Aufgabe der Erkenntnis der Welt und einem stärkeren Glauben an die Möglichkeit ihrer Erfüllung“ (Lewin 1931a, S. 241). Daraus folgen

²⁵ Man könnte sogar sagen, ganz im Gegenteil, „Man darf nicht vergessen, daß es zur Zeit Galileis ‚Uhren von der heutigen Form nicht gab (...). Auch die Entwicklung der jungen Elektrizitätslehre bei Faraday zeigt, wie wenig Exaktheit in dem heutigen Sinne, nämlich im Sinne einer ‚Genauigkeit‘ bis auf die soundsovielte Dezimale, für diese entscheidenden Stadien physikalischer Entwicklung ausschlaggebend waren.“ (Lewin 1931a, S.240/241).

für Lewin mehrere entscheidende Modifikationen wissenschaftlicher Grundprinzipien der galileischen Wissenschaft (vgl. Lewin 1931a, S. 241ff.):

1. *Homogenisierungen*
2. *genetische Begriffe*
3. eine „Tendenz zur vollen Erfassung auch des einzelnen Falles“ (Lewin 1931a, S. 242; Hervorhebung D.B.)
4. eine „Tendenz zum engsten Kontakt mit der Wirklichkeit“ (Lewin 1931a, S. 242; Hervorhebung D.B.).

Die *Homogenisierung* meint die Synthese und damit die Überwindung der Werthaltigkeit der Begriffe in der galileischen Wissenschaft. Sie bedeutet für Lewin die Verbindung der vormals klassifikatorisch getrennten Sphären. Gerade damit jedoch erschließt sich dem Forscher ein „(...)unerhört weites Gebiet der gleichen Gesetzlichkeit“ (Lewin 1931a, S. 236) (vgl. ebd.). Die Klassifikation verändert hierbei ihren abstraktiven Charakter und verbindet auf den ersten Blick deutlich voneinander Getrenntes (vgl. ebd.): „Es ist dasselbe Gesetz, das den Lauf der Gestirne und das Fallen des Steines bestimmt.“ (vgl. Lewin 1931a, S. 241) Es dominiert fortan nicht mehr der klassifikatorische „Zweischritt“ der gleichsam das Wesen der klassifizierten Dinge charakterisiert, sondern die „fließenden Übergänge“ und „Gradabstufungen“ (vgl. Lewin 1931a, S. 241) (vgl. ebd.). Lewin bezeichnet das auch als den „Übergang vom Klassenbegriff zum *Reihenbegriff*“ bzw. einer „Trennung von Phänotypus und *Genotypus*“ (ebd., Hervorhebung KL). Das was beobachtet wird muss in der modernen galileischen Wissenschaft aufs Schärfste geschieden werden von einer vorschnellen Klassifizierungen und einer damit verbundenen Zuschreibung von Wesensmerkmalen (vgl. Lewin 1931a, S. 241).²⁶ Mit diesem Schritt können phänotypische Verschiedenheiten als genotypisch zusammengehörig erkannt werden, was im folgenden Zitat deutlich wird:

„Die Bahn der Planeten, der freie Fall des Steines, die Bewegung des Körpers auf der schiefen Ebene, das Hin- und Herschwingen des Pendels, also Vorgänge, die dem Phänotypus des Prozesses nach gewiß in durchaus verschiedene, ja entgegengesetzte Klassen einzugliedern sind, erweisen sich nun als lediglich verschiedene Erscheinungsformen ‚desselben‘ Gesetzes.“ (Lewin 1931a, S. 242)

Das „(...) unerhört weite Gebiet der gleichen Gesetzlichkeit“ (Lewin 1931a, S. 236), von dem Lewin spricht, wird mit diesem Zitat reell greifbar. Diese Gesetzlichkeiten beschränken sich für Lewin nicht allein auf die physikalische Welt,

²⁶ Lewin führt hier das Beispiel der „leichten Gegenstände“ an. In der aristotelischen Wissenschaft reicht die Beobachtung, dass diese „(...)relativ häufig nach oben gehen (...) [um] ihnen auch eine ‚Tendenz‘ nach oben zuzuschreiben“ (vgl. Lewin 1931a 1, S. 241).

sie durchziehen unsere gesamte (Wissenschafts-) Welt (vgl. ebd.). Die engen Verbindungslinien zwischen auf den ersten Blick unterschiedlichsten Phänomenen und die Erfassung ihrer Zusammenhänge und Dynamiken, die so leitend für Lewins wissenschaftliches Forschen und Denken waren, werden hier aufs Deutlichste sichtbar.

Ein weiteres zentrales Kennzeichen der modernen galileischen Physik ist es auch, dass sie sich dem konkreten Einzelfall zuwendet (vgl. Lewin 1931a, S. 242). Ja, dieser Einzelfall und die Untersuchung seiner dynamischen Zusammenhänge gewinnt für Lewin geradezu eine überragende Bedeutung in der galileischen Physik. Dass sich hierbei durchaus eine Spannung, ja ein gewisser Widerspruch zur Bedeutung des Quantifizierens ergeben könnte ist auch Lewin bewusst wenn er auf den Umstand verweist, dass es bei der Zuwendung zum Einzelfall in der galileischen Physik nicht nur um eine qualitative Erfassung des Wesens eines Einzelgegenstandes oder Phänomens gehe, wie etwa in der aristotelischen Physik, sondern vielmehr gerade um die Erfassung einer „bestimmten Ausprägtheit“ (Lewin 1931a, S. 242; Hervorhebung KL), also gradueller Unterschiede zwischen Einzelgegenständen (vgl. ebd.). Ziel dieses galileischen Erfassens sei es nicht, den Einzelgegenstand abstraktiv einer Klasse zuzuordnen, sondern vielmehr, „(...) die die einzelnen Individuen charakterisierenden Gradunterschiede begrifflich zu erfassen“ (Lewin 1931a, S. 242) (vgl. ebd.). Hierbei spiele es für die Klärung der Gesetzlichkeit keine Rolle, wie häufig ein Einzelgegenstand oder ein bestimmtes Phänomen vorkomme (vgl. Lewin 1931a 1, S. 242/243):

„Der Umstand, ob ein bestimmter Prozeß nur einmal, ob er häufig oder ob er gar immer im historischen Ablauf wiederholt wird, bleibt für die Frage nach den Gesetzen in der modernen Physik so gut wie irrelevant(...)“ (Lewin 1931a, S. 242/243)

Hier ergibt sich also bei genauer Betrachtung der Ausführungen Lewins ein sehr spezifisches vom heutigen Verständnis des Quantifizierens bzw. der quantitativen Forschung durchaus abweichendes Begriffsverständnis der quantitativen Forschung. Der Einzelfall verschwindet nicht in einer Masse von n-Fällen, sondern Quantifizieren bedeutet bei Lewin eher im heutigen Sinne der qualitativen Forschung, die genaue Erfassung eines einzelnen Falles. Dass auch dieser einzelne Fall klaren Gesetzen folgt, steht in der galileischen Denktradition außer Frage:

„Ob das Geschehen, das das Gesetz beschreibt, im wirklichen Ablauf der Welt selten oder häufig vorkommt, läßt das Gesetz ganz dahingestellt. Ja, in einem gewissen Sinne bezieht sich das Gesetz allemal auf Fälle, die im wirklichen historischen Ablauf nie oder doch nur angenähert realisiert werden.“ (Lewin 1931a, S. 243)

Das bis hier ausgeführte gilt nach Lewin in besonderer Weise für die Physik: Das galileische Denken hat das aristotelische Denken abgelöst und zu den bis hierher

beschriebenen wissenschaftlichen Weiterentwicklungen geführt: *Homogenisierungen* von Gesetzen und Klassen, *genetische Begriffe*, einer „Tendenz zur vollen Erfassung auch des einzelnen Falles“ (Lewin 1931a, S. 242; Hervorhebung D.B.) und dies im „engsten Kontakt mit der Wirklichkeit“ (Lewin 1931a, S. 242; Hervorhebung D.B.). Die folgende Übersicht soll die zentralen Unterschiede zwischen aristotelischem und galileischem Denken nach Lewin (vgl. Lewin 1931a, S. 233-271) nochmals in prägnanter Weise zusammenfassen, ehe im Weiteren mit Lewin exemplarisch die spezifische wissenschaftliche Situation der Psychologie um das Jahr 1930 beleuchtet werden soll. Die Psychologie ist in diesem Falle von besonderem Interesse, weil sich diese dem Menschen als Forschungsobjekt zuwendet und somit möglicherweise Analogien zur Pädagogik gezogen werden können.

	<u>Aristotelisches Denken</u> Wissenschaft mit geringerem Entwicklungsgrad	<u>Galileisches Denken</u> Wissenschaft mit höherem Entwicklungsgrad
Wissenschaftsbeispiele	<p>The diagram illustrates a progression of scientific fields. At the top left is a box labeled '„junge“ Physik'. A thick grey arrow points from this box to a box on the right labeled '„moderne“ Physik'. Below the arrow, centered horizontally, are two more boxes: 'Psychologie' on top and 'Biologie' on the bottom, suggesting their emergence during the transition from classical to modern physics.</p>	
Vertreter/ Forscher	Aristoteles	Galileo Galilei, Giordano Bruno, Johannes Kepler
Begriffs/ Konstrukt- und Gesetz- tesbildung	wertartige Begriffe abstraktive Klassifikation („Zweischnitte“) phänotypische Klassenbegriffe	konditional-genetische Reihenbegriffe mit Gradabstufungen fließende Übergänge

	Durchschnittsbildungen	Bedeutung des konkreten Einzelfalles
	Gesetzlichkeit bedeutet historische Regelmäßigkeit oder Häufigkeit	Allgemeingültigkeit Keine unmittelbare Verbindung mehr zur Historizität
	Unterscheidung zwischen einer Welt der Gesetzlichkeit und einer Welt der Unordnung und des Chaos	Homogenisierung

Tab. 1.²⁷

2.2.3 Die Psychologie als Prototyp einer in sich gespaltenen Wissenschaft

Die wissenschaftliche Situation der Psychologie sieht Lewin seiner Zeit weit weniger positiv entwickelt und spricht für die betreffende Zeit um 1930 sogar von einer „Entwicklungskrise“ (vgl. Lewin 1931a, S. 243) (vgl. ebd.). Aus den Ausführungen Lewins ergibt sich das Bild einer in sich gespaltenen und hinsichtlich einer aristotelischen und galileischen Denktradition zerrissenen Wissenschaft, die keinen mit der Physik vergleichbaren Entwicklungsstand erreicht hat. Diese Einschätzung wird besonders eindrücklich in folgendem Zitat deutlich:

„Die Begriffsbildung der Psychologie ist ihrem eigentlichen Gehalte nach auch gegenwärtig noch in entscheidenden Zügen durchaus aristotelisch, wenschon in den Darstellungsformen sozusagen ‚zivilisiert‘. In ihren gegenwärtigen begrifflichen Schwierigkeiten und Kämpfen wiederholen sich vielfach bis ins einzelne jene Schwierigkeiten, die die Überwindung der aristotelischen Denkweise in der Physik gezeitigt hat.“ (Lewin 1931a, S. 243)

Lewin führt in der Folge Beispiele für seine Einschätzungen an. Bezüglich der aristotelischen Begriffsbildung etwa verweist er darauf, dass die Psychologie nach wie vor von „wertartigen Begriffen“ (Lewin 1931a, S. 243) wie ‚normal‘ und ‚pathologisch‘ oder „kindlichen ‚Fehlern‘“ (Lewin 1931a, S. 244) und „abstraktiven

²⁷ Diese Übersicht stellt eine zusammenfassende Gegenüberstellung auf der Grundlage der Lewinischen Ausführungen und Begrifflichkeiten zur Wissenschaftstheorie dar (vgl. hierzu insgesamt Lewin 1931a; 1981).

Klassifikationen“ (Lewin 1931a, S. 243) insbesondere bei der Charakterlehre oder dem Unterscheiden und „(...) Trennen von Intelligenz, Gedächtnis, Trieb und Wille“ (Lewin 1931a, S. 245) dominiert wird (vgl. Lewin 1931a, S. 243-245). Ebenso sieht Lewin in der Klassifizierung der Gefühle etwa in Lust und Unlust oder aber Triebe und Wille nach wie vor „zweischnittartige Klassifikationen“ (Lewin 1931a, S. 245) (vgl. ebd.). Die daraus resultierenden Probleme dieser aristotelischen Begriffsbildung dürften mit dem bisher Gesagten deutlich geworden sein: Es ist die Auftrennung von originär Zusammengehörigem, es ist das Zerschneiden von Zusammenhängen und die Verwandlung einer lebendigen Dynamik in künstlich Statisches.

Die aristotelische Begriffsbildung spiegelt sich für Lewin in der Psychologie aber auch im Umgang mit Einzelfällen und -phänomenen und der darin zum Ausdruck kommenden Gesetzlichkeit wider (vgl. Lewin 1931a, S. 245). Der Einzelfall als solcher spiele für die Psychologie keine Rolle, weil er keine Aussagen über Gesetzlichkeit erlaube, weil die Gesetzlichkeit hier nach wie vor als historische Regelmäßigkeit bzw. Häufigkeit verstanden werde (vgl. Lewin 1931a, S. 245). Lewin verdeutlicht dies an einem Beispiel, das gerade auch vor dem Hintergrund der großen Bedeutung der Unterrichtsvideographie in der aktuellen Bildungsforschung als besonders interessant erscheint:

„Zeigt man etwa im Film einen konkreten Geschehensverlauf bei einem bestimmten Kinde, so pflegt die erste Frage des Psychologen zu sein: „Machen das alle Kinder so, oder ist das wenigstens häufig?“ Ist diese Frage zu verneinen, so verliert der betreffende Vorgang nicht selten den Anspruch auf wissenschaftliches Interesse ganz oder fast ganz. Sich mit einem solchen „Ausnahmefall“ zu befassen erscheint als eine wissenschaftlich nicht sehr wichtige Marotte.“ (Lewin 1931a, S. 245)

Lewin verweist auf die paradoxe Situation in die sich ein Wissenschaftler durch diese Haltung hinsichtlich der Bedeutung eines konkreten Einzelfalles bzw. der Individualität im Allgemeinen begibt: „Das Einmalige erscheint als ‚zufällig‘, ohne Gewicht, als wissenschaftlich gleichgültig.“ (Lewin 1931a, S. 245)²⁸ Dies insbesondere deshalb, weil hier die entscheidenden Kriterien der wissenschaftlichen Gesetzlichkeit die der Wiederholbarkeit oder der Häufigkeit eines gleichen Geschehens sind (vgl. Lewin 1931a, S. 247-249). Über beides lässt sich aus aristotelischer Sicht anhand eines Einzelfalles keine Aussage treffen.

Die für die aristotelische Denkweise charakteristische abstraktive Klassifizierung sieht Lewin seinerzeit insbesondere in der Kinderpsychologie exemplarisch realisiert: Die Gruppierung in Entwicklungsstufen fasst Verhaltensweisen und

²⁸ Man möchte an dieser Stelle ergänzend einfügen: Gerade für die aktuelle Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung und der geforderten Individualisierung, inneren Differenzierung und ihres Umgangs mit Heterogenität jedoch ergibt sich damit ein unlösbarer Konflikt.

Charaktereigenschaften von Kindern ganz im aristotelischen Sinne zusammen (vgl. Lewin 1931a, S. 248). Das Kriterium für die Zuordnung zu einer Entwicklungsstufe stellt die allen oder möglichst vielen Einzelfällen in einem bestimmten Alter vorhandene *Gemeinsamkeit* dar (vgl. Lewin 1931a, S. 248). Wenn sich viele Kinder im Alter von drei Jahren trotzig verhalten so genügt dies, das vierte Lebensjahr als ‚Trotzalter‘ zu klassifizieren (vgl. Lewin 1931a, S. 248). Soweit – so könnte man einwenden – wäre gegen eine solche Klassifizierung noch nichts einzuwenden. Typisch für die aristotelische Sichtweise ist allerdings auch, dass „(...) in der abstraktiv definierten Klasse zugleich das Wesen der Sache (...)“ (Lewin 1931a, S. 248) gesehen wird (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich für Lewin ein sehr problematischer Zirkelschluss:

„Das, was Kindern eines bestimmten Alters gemeinsam ist, wird zum Wesen der Kinder dieses Alters erhoben. Die Tatsache z. B., daß dreijährige Kinder relativ häufig trotzig sind, läßt den Trotz als etwas zum Wesen des Dreijährigen Gehörendes erscheinen, und der Begriff des Trotzalters wird dann als eine (wenn auch vielleicht noch nicht ganz ausreichende) Erklärung für das Auftreten des Trotzes im gegebenen Fall angesehen.“ (Lewin 1931a, S. 248)

Auf eine differenzierte Untersuchung und eine damit verbundene genaue Erklärung des konkreten Einzelfalles kann unter diesen Voraussetzungen begründet verzichtet werden. Das Wesen der Klasse ist die Erklärung. Dieselbe aristotelische Art der Begriffsbildung, Klassifizierung und ‚Wesenserklärung‘ (Lewin 1931a, S. 248) sieht Lewin bei einer Reihe anderer grundlegender psychologischer Begriffe wie beispielsweise den Begriffen der *Fähigkeit*, *Begabung* und *Intelligenz* (vgl. ebd.).

Die nach wie vor überragende Bedeutung der aristotelischen Denkweise für die Begriffsbildung und die Klassifizierung in der Psychologie mit ihrem spezifischen Verständnis von Gesetzmäßigkeit (i. e. Häufigkeit und Regelmäßigkeit) zeigen sich dann auch in forschungsmethodologischer Hinsicht „(...) in der überragenden Bedeutung, die die Statistik in der gegenwärtigen Psychologie hat“ (Lewin 1931a, S. 249) (vgl. ebd.). Für Lewin ist der massive Einsatz statistischer Verfahren und hier insbesondere die Betonung von Durchschnittswerten der „handgreiflichste Ausdruck“ (ebd.) für die nach wie vorherrschende Dominanz der aristotelischen Begriffsbildung in der Psychologie: „Dieser Durchschnitt bekommt repräsentativen Wert und charakterisiert z. B. als Intelligenzalter die Eigenheiten ‚des‘ zweijährigen Kindes.“ (Lewin 1931a, S. 248). Tatsächlich aber – so möchte man ergänzen – kommt *das* (einzelne) Kind bei dieser Begriffsbildung gar nicht vor. Für Lewin stellt der Einsatz statistischer Verfahren in der Psychologie ein gutes Beispiel dar, dass ein solch „(...)formaler Ausbau der Methodik“ (ebd.) mit Nichten zu einer veränderten (etwa galileischen) Begriffsbildung führen muss (vgl.

ebd.). Der Grund liegt schlicht in der Tatsache, dass in der aristotelischen Wissenschaft Gesetzmäßigkeit nach wie vor mit Regelmäßigkeit oder zumindest Häufigkeit gleichgesetzt wird und damit in eklatantem „(...) Gegensatz zum individuellen Fall aufgefaßt“ (Lewin 1931a, S. 248) wird (vgl. ebd.). Dies wiederum hat für Lewin weitreichende und höchst bedenkliche forschungsmethodische Konsequenzen (vgl. Lewin 1931a, S. 250):

1. Der *konkrete* Einzelfall wird nicht in die Tiefe durchdrungen, man begnügt sich stattdessen mit „durchschnittlichen Behandlungen“ von Forschungsfragen (vgl. Lewin 1931a, S. 250). Dies geschieht nach Lewin in Form von „Tests oder Fragebogen“ (vgl. ebd.). Aus der Forschung und damit von der tatsächlichen Erkenntnis ausgeschlossen ist damit „(...) der wirklich einmalige Ablauf eines Affekts, die wirkliche Struktur des Charakters des einzelnen Individuums(...)“ (ebd.).
2. Von der psychologischen Begriffsbildung und Erforschung ausgeschlossen werden alle Fragen und Bereiche „(...) in denen ein Vorkommen hinreichend gleicher Fälle nicht häufig genug zu erwarten ist(...)“ (ebd.).
3. Die aristotelische Bevorzugung der Durchschnittsbildung bietet aber auch einen angenehmen – wenn auch bedenklichen – Nebeneffekt: „Es genügt, Regelmäßigkeiten aufzuzeigen. Das Anspruchsniveau der Psychologie in bezug auf die Stringenz ihrer Sätze geht lediglich so weit, daß eine Geltung im ‚allgemeinen‘, im Durchschnitt verlangt wird.“ (Lewin 1931a, S. 250). Ausnahmen und Ausreißer sind vernachlässigbar und müssen nicht als Gegenbeweise gelten, so lange sie statistisch nicht ins Gewicht fallen (vgl. ebd.).

Bis hierher könnte man Lewin so lesen, dass er statistische Methoden generell kritisiert und ablehnt. Die bisher genannten Argumente weisen jedoch eher auf die Schwierigkeiten hin, die mit Durchschnittsbildungen verbunden sind und die es *bis heute* zu bedenken gilt. Lewins Kritik richtet sich im Folgenden auch nicht auf den Einsatz statistischer Verfahren generell, denn diese „(...) werden gewiß auch in Zukunft von der Psychologie verwendet werden“ (Lewin 1931a, S. 251), sondern vielmehr auf die Art und Weise *wie* diese verwendet werden (vgl. ebd.). Das Problem sieht Lewin in der Tatsache, dass statistische Verfahren auf *historisch-geographischen* und damit aristotelischen Begriffsbildungen, die wiederum auf historischer Häufigkeit und Regelmäßigkeit basieren, beruhen (vgl. Lewin 1931a, S. 251).

„Die Art etwa, wie das Wesen des ein-, zwei- oder dreijährigen Kindes durch statistische Durchschnittsberechnungen gewonnen wird, entspricht in der unmittelbaren Bezugnahme auf das historische Gegebene durchaus der Sammlung der vorkommenden Fälle von Trockenheit in den *tabulae praesentiae* Bacons²⁹.“ (Lewin 1931a, S. 251)

Eine solche Gruppierung vernachlässigt eine „Hinwendung zum Konkret-Einzelnen“ (Lewin 1931a, S. 252) und führt durch die Überbetonung des historisch-geographischen Kriteriums zur Zusammenfassung von nicht Zusammengehörigem und zur Trennung von Zusammengehörigem (vgl. ebd.). Solchermaßen verwendet führt Statistik für Lewin in ein wissenschaftliches Nichts, denn sie ist auf diese Weise nicht in der Lage Prozessverläufe und Dynamiken von Geschehen zu klären (vgl. Lewin 1931a, S. 252). Ein erster Schritt in die gewünschte Richtung könnte nach Lewin eine „Verfeinerung der Statistik“ (ebd.) sein bei der man die Gruppierungen nicht allein auf historisch-geographische Kriterien beschränkt, sondern sie zumindest um soziologische Aspekte erweitert (vgl. ebd.). In diesem Sinne würde man dann nicht die Gruppe der einjährigen Kinder zusammenfassen, sondern z. B. „(...) die einjährigen Kinder eines Berliner Proletarierviertels im ersten Nachkriegsjahrgang“ (ebd.) (vgl. ebd.). Für Lewin ergibt sich hierbei jedoch eine gewisse Spannung, weil ein solches Vorgehen seines Erachtens nach „(...) dem Geist dieser auf Häufigkeit eingestellten Statistik (...)“ (ebd.) widerspreche, weil man sich mit einem solchen Vorgehen bereits dem konkreten Einzelfall zuwendet (vgl. Lewin 1931a, S. 252). Dies wiederum stellt ein typisches Kennzeichen der galileischen Denktradition dar. Dennoch wird in dieser Art des Einsatzes statistischer Methoden, die Lewin in der Psychologie der 30er Jahre in Ansätzen beobachten kann (vgl. Lewin 1931a, S. 251/252), ein Übergang, eine Weiterentwicklung der aristotelischen Psychologie hin zu einer galileischen Begriffsbildung sichtbar (vgl. ebd.). Erste Anzeichen dieser Weiterentwicklung sieht Lewin vor allem in der Sinnespsychologie und hier in der „(...) Überwindung der ‚wertartigen‘, ‚anthropomorphen‘, nicht aus der Natur der psychischen Prozesse selbst stammenden Gruppierung der Phänomene (...)“ (Lewin 1931a, S. 254) (vgl. ebd.). Gerade hier könne man auch beobachten, dass an die Stelle von „Zweischnitten“ fließende Übergänge und damit „Reihenbegriffe“ treten (vgl. ebd.). Gesetzlichkeiten werden nicht mehr in solch ausgeprägtem Maße unterschiedlichen und unverbundenen Sphären (z. B. ‚hochbegabt‘ vs. ‚normal‘ vs. ‚pathologisch‘) zugeordnet sondern

²⁹ Bacons Methodenlehre empfiehlt um zu Erkenntnis zu kommen ein planvolles Vorgehen, das aus drei Schritten besteht (vgl. Röd 1999, S. 33): Lewin bezieht sich mit dem Begriff der *tabulae praesentiae* auf den ersten dieser drei Schritte. Röd fasst diesen wie folgt zusammen: „Zunächst sind alle bekannten Fälle einer bestimmten Art (die positiven Instanzen), bei denen die untersuchte ‚Natur‘ vorhanden ist, anzuführen und tabellarisch zusammenzustellen (*tabula essentiae et praesentiae*) (NO II, II, I, 238), z. B. alle Fälle von Licht, bei denen zugleich Wärme zu beobachten ist.“ (Röd 1999, S. 33).

gelten übergreifend, was Lewin mit dem Begriff der Homogenisierung im Sinn hat (vgl. Lewin 1931a, S. 254). All dies wird im folgenden Zitat nochmals explizit:

„Auch in der Kinderpsychologie und in der Tierpsychologie wird allmählich jene Alternative überwunden, die entweder im Kinde einen kleinen Erwachsenen, im Tier einen unentwickelten, minderwertigen Menschen sah oder aber einen unüberbrückbaren Wesensunterschied zwischen Kind und Erwachsenen, zwischen Tier und Mensch zu stabilisieren versucht. Immer deutlicher zeigt sich auf allen Gebieten jene Homogenisierung, die nicht rein abstraktiv, simplifizierend, ‚philosophisch‘ irgendwelche durchgehenden Gleichheiten behauptet, sondern die auch die Unterschiede voll bestehen läßt.“ (Lewin 1931a, S. 254)

Auf den ersten Blick wirkt dieses Zitat widersprüchlich, denn einerseits spricht Lewin von einer Homogenisierung und damit der Überwindung von Grenzen, andererseits jedoch sollen keine „durchgehenden Gleichheiten“ postuliert werden, die etwa bestehende Unterschiede nivellieren. Um Lewin hier richtig zu verstehen gilt es, bei einer sauberen ‚Buchhaltung‘ zu bleiben: „qualitative Eigenheit und Gesetzmäßigkeit [sind für Lewin] keine Gegensätze“ (Lewin 1931a, S. 250). Was Lewin hier insgesamt im Sinn hat ist, dass es durch die Erkenntnis von Gesetzen möglich wird, eine dynamische Verbindung der auf den ersten Blick unterschiedlichsten Gebiete der Psychologie zu erreichen (vgl. Lewin 1931a, S. 255). Die Situation der Psychologie „(...) gleicht [in dieser Hinsicht] bis ins einzelne“ (Lewin 1931a, S. 250) der Situation am Übergang von der aristotelischen zur galileischen Physik (vgl. ebd.), wenn Galilei mit folgendem gewaltigen Argument kämpfte: „Wie (...) kann man es wagen, qualitativ so Verschiedenartiges wie die Bewegung der Gestirne, das Fliegen der Blätter im Winde, den Flug des Vogels und den herabrollenden Stein unter ein Gesetz der Bewegung zusammenzufassen zu wollen?“ (Lewin 1931a, S. 250). Tatsächlich jedoch – so wissen wir heute – hatte Galilei recht, denn dieselben Gesetze gelten für alle hier genannten Phänomene und ihre Erkenntnis war nur möglich, weil es Galilei gewagt hatte, die wertartigen Begriffe, die abstraktiven Klassifizierungen und die Beschränkungen der Gesetzmäßigkeiten zu durchbrechen.

Die größten Fortschritte der Psychologie hinsichtlich der Homogenisierung bzw. der „These von der ‚Allgemeingültigkeit‘ der psychologischen Gesetze“ (Lewin 1931a, S. 255) sieht Lewin – wie bereits angedeutet – in der Sinnespsychologie und hier explizit der Gestaltgesetze realisiert (vgl. ebd.). Hier zeigt sich, dass sich diese Gesetze nicht nur in der Optik, sondern auch der Akustik und ganz allgemein im Bereich der Sinnespsychologie Gültigkeit besitzen (vgl. ebd.). Aber auch in anderen Bereichen der Psychologie, etwa der Gedächtnispsychologie, des Ausdrucksverhaltens, der psychischen Entwicklung und der „(...) experimentellen Untersuchung der Handlungsganzheiten, der Willensprozesse und der psychischen Bedürfnisse (...)“ (Lewin 1931a, S. 255) sieht Lewin erste Ansätze für ho-

mogenisierende Gesetzlichkeiten (vgl. ebd.). Diese Allgemeingültigkeit von Gesetzlichkeiten wiederum hat auch methodische Konsequenzen, die für Lewin insbesondere im „Steigen des Anspruchsniveaus an den Beweis“ (Lewin 1931a, S. 255) liegen (vgl. ebd.). Ausnahmen von der Regel und spezifische Einzelfälle können als „vollgültige Gegenbeweise“ (Lewin 1931a, S. 256) gelten und müssen gegebenenfalls gezielt untersucht werden (vgl. ebd.). Lewin führt hierzu nochmals unter Rückgriff auf die Physik aus:

„Ist die Gesetzlichkeit nicht mehr auf jene Fälle beschränkt, die regelmäßig oder häufig vorkommen, sondern ist sie eine Eigentümlichkeit jedes physikalischen Geschehens, so entfällt die Notwendigkeit, die Gesetzlichkeit eines Geschehens auf Grund eines besonderen Kriteriums (nämlich dem der Häufigkeit des Vorkommens) jeweils nachzuweisen. Auch ein ‚Einzelfall‘ also ist dann ohne weiteres als gesetzlich aufzufassen. Historische Seltenheit ist kein Gegenargument, historische Regelmäßigkeit kein Beweis für Gesetzlichkeit, weil der Begriff der Gesetzlichkeit streng von dem der Regelmäßigkeit, der Begriff der Ausnahmslosigkeit des Gesetzes streng von dem Begriff der historischen Konstanz (des ‚Immer‘) getrennt wird.“ (Lewin 1931a, S. 257)

Dieses Zitat ist deshalb so wichtig, weil Lewin die Psychologie in dieser Hinsicht erst am Anfang ihrer Entwicklung sieht (vgl. Lewin 1931a, S. 256). Ihr Vorgehen mute in forschungsmethodischer Hinsicht oftmals immer noch „paradox“ und widersprüchlich an (vgl. Lewin 1931a, S. 256): Den (durchaus galileischen) Anspruch, die „(...) konkrete volle Wirklichkeit in höherem Grade erfassen zu wollen, als es mit der aristotelischen Begriffsbildung möglich ist“ (ebd.) realisiert man dann, indem man den tatsächlichen (im Leben vorkommenden) Geschehensverlauf als zufällig betrachtet und statt dessen versucht, den „‚reinen‘ Fall“ (Lewin 1931a, S. 256) zu finden oder gegebenenfalls in einem Experiment zu konstruieren (vgl. ebd.). Damit jedoch entfernt man sich für Lewin von der „konkreten vollen Wirklichkeit“ (ebd.) und untersucht stattdessen lebensferne künstliche Situationen oder Phänomene, die im Alltag so äußerst selten vorkommen (vgl. ebd.). Die Problematik dieses Vorgehens verdeutlicht Lewin wiederum durch einen vergleichenden Rückgriff auf die Physik, wenn er schreibt:

„Das ‚Allgemeingültige‘, z. B. der Bewegung auf der schiefen Ebene, wird nicht so festgestellt, daß man von möglichst viel tatsächlich vorkommenden Fällen, in denen Steine herabrollen, den Durchschnitt nimmt und dann diesen Durchschnitt als das am wahrscheinlichsten anzutreffende Geschehen anerkennt. Vielmehr wird auf das ‚reibunglose‘ Herabrollen einer ‚idealen‘ Kugel auf einer ‚absolut geraden‘ und harten ‚Ebene‘ zurückgegriffen, also auf einen Vorgang, der selbst im Laboratorium nur annähernd zu realisieren und im täglichen Leben außerordentlich unwahrscheinlich ist.“ (Lewin 1931a, S. 256)

Hier wird das für Lewin problematische Verständnis von Empirie in der Psychologie besonders deutlich: Das was unter dem Deckmantel von voller Konkretheit

als Gesetzmäßigkeit erkannt wird, wird methodisch an äußerst „seltenen ‚Ausnahmen‘“ (Lewin 1931a, S. 256) gewonnen (vgl. ebd.). Für Lewin muss es in der Psychologie aber wie in jeder anderen Wissenschaft darum gehen, das konkrete auch alltägliche und individuelle (auch einmalige) Geschehen begrifflich zu bestimmen (vgl. Lewin 1931a, S. 257). Lewin beschreibt diese Bestimmung auch als „(...) Möglichkeit (...), in die Natur eines Geschehens einzudringen“ (ebd.), die vor allem darin bestehen müsse, die „(...) Probleme der Dynamik“ (ebd.) eines spezifischen Geschehens zu erfassen (vgl. ebd.).

Alles hier Gesagte zur statistischen Durchschnittsbildung aber auch zum Umgang mit konkreten Einzelfällen bzw. Ausnahmen hat auch aus heutiger Sicht – gerade auch für die empirische Bildungsforschung – eine ungeheure Relevanz. So wie Lewin hier die Psychologie auf ihren Entwicklungsstand hin prüft, könnte auch die Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik und insbesondere die empirische Bildungsforschung geprüft werden. Hierbei könnte die nachfolgende Übersicht, die nochmals schematisch die Situation der Psychologie nach Lewin (vgl. Lewin 1931a, S. 243-271) zusammenfasst und Charakteristika den unterschiedlichen Denktraditionen zuordnet von großem Nutzen sein:

	<u>aristotelisches Denken in der Psychologie</u> Wissenschaft mit geringerem Entwicklungsgrad	<u>galileisches Denken in der Psychologie</u> Wissenschaft mit höherem Entwicklungsgrad
Begriffsbildung	wertartige Begriffe und abstraktive Klassifikation („Zweischnitte“) Substanzbegriffe <i>Beispiele: normal vs. pathologisch; Intelligenz vs. Gedächtnis; Lust vs. Unlust; kindliche Entwicklungsstufen; Fähigkeit vs. Begabung</i>	konditional-genetische Reihenbegriffe mit Gradabstufungen fließende Übergänge Funktionsbegriffe <i>Beispiele: Gestaltgesetze in der Sinnesphysiologie</i>

<p>Gesetzesbegriff</p>	<p>Gesetzlichkeit bedeutet historische Regelmäßigkeit oder Häufigkeit</p> <p>Unterscheidung zwischen einer Welt der Gesetzlichkeit und einer Welt der Unordnung und des Chaos</p>	<p>Auch der Einzelfall verläuft nach Gesetzen; Bedeutung des konkreten Einzelfalles</p> <p>Allgemeingültigkeit Keine unmittelbare Verbindung mehr zur Historizität</p>
<p>Forschungsmethodische Konsequenzen</p>	<p>Einzelfall = Zufälligkeit; wissenschaftlich uninteressant</p> <p>Such nach „reinen“ Fällen</p> <p>statistische Durchschnittsbildungen</p>	<p>Einzelfall = vollgültiger Gegenbeweis</p> <p>Hinwendung zur „vollen Konkretheit“ der Wirklichkeit</p>

Tab. 2.³⁰

2.2.4 Der galileische Paradigmenwechsel und seine forschungsmethodischen Folgen

Wie bereits oben angedeutet wurde und bis hierher deutlich geworden sein dürfte, ist für Lewin die aristotelische und galileische Denktradition gleichbedeutend mit einem Paradigmenwechsel bzw. dem Übergang bei Wissenschaften hier *Statisches* zu *beschreiben* und dort *Dynamisches* begrifflich zu fassen (vgl. Lewin 1931a, S. 234; S. 258). Den Nukleus der galileischen Denktradition sieht Lewin in einer inhaltlichen „Verschiebung des Interesses“ (Lewin 1931a, S. 258) hin zur Erfassung dynamischer Probleme in der Physik und damit verbunden eine deutliche Differenzierung zwischen einer Begriffsbildung, die eher Statisches erfassen oder

³⁰ Diese Übersicht ist der Versuch einer zusammenfassenden Gegenüberstellung auf der Grundlage der Lewinschen Ausführungen und Begrifflichkeiten zur Wissenschaftsgeschichte und -theorie (vgl. hierzu insgesamt Lewin 1981).

aber Dynamisches bestimmen möchte (vgl. ebd.). Lewin sieht darin eine „(...) inhaltliche Wandlung der Theorien“ (Lewin 1931a, S. 258). Dies darf allerdings nicht dahingehend missverstanden werden, dass sich nur die galileische Denktradition für die Erfassung von dynamischen Prozessen interessiert, schließlich findet man auch in der aristotelischen Wissenschaft Beschreibungen von dynamischen Prozessen, allerdings zeigen sich für Lewin besonders hier die Schwierigkeiten und der statische Charakter der aristotelischen Begriffsbildungen (vgl. Lewin 1931a, S. 258). Diese Schwierigkeiten beschreibt Lewin in folgendem Zitat:

„Jeder Gegenstand strebe, sofern er nicht durch andere Gegenstände daran gehindert wird, zu seiner Vollendung, zur Realisierung seines eigentlichen Wesens. Dieses Wesen ist (...) für Aristoteles das, was der ‚Klasse‘ dieser Gegenstände gemeinsam ist. So kommt es, daß für ihn die Klasse zugleich Begriff und Ziel eines Gegenstandes ist.“ (Lewin 1931a, S. 258; Hervorhebungen KL)

Hier wird der teleologische Charakter der aristotelischen Denktradition besonders sichtbar: Den Gegenständen wohnt ein bestimmtes Wesen inne, das quasi triebähnlich bzw. selbstgesteuert für Bewegungen in Richtung auf Vollendung des eigentlichen Wesens hinwirkt (vgl. Lewin 1931a, S. 258). Das Problem und der gravierende Unterschied dieser aristotelischen Denkweise zur galileischen Denktradition liegt hierbei für Lewin nicht in der Tatsache der angenommenen innewohnenden „Zielgerichtetheit des Geschehens“ (Lewin 1931a, S. 259; Hervorhebung KL), sondern in der Ursache für diese Zielgerichtetheit: Die „(...) *Art und Richtung des physikalischen Vektors in der aristotelischen Dynamik* [sind] *durch die Natur des in Frage kommenden Gegenstandes bereits vollkommen definiert*(...)“ (Lewin 1931a, S. 259; Hervorhebung KL) wohingegen die Art und die Richtung der physikalischen Kraft in der galileischen Denktradition „(...) allemal auf einem *Zueinander mehrerer physikalischer Fakten*, insbesondere auf einer *Beziehung des Gegenstandes zur Umgebung*“ (Lewin 1931a, S. 259; Hervorhebung KL) beruhe (vgl. ebd.). Gerade hier wird das spezifisch interaktionistische Verständnis von Dynamik in der galileischen Denktradition deutlich: In der aristotelischen Denktradition entspringt die Kraft für das Verhalten eines Gegenstandes ausschließlich dem Gegenstand bzw. seinem Wesen selbst, wohingegen in der galileischen Denktradition die Kraft quasi eine im Vorfeld nicht eindeutig bestimmbare Resultierende von Innen und Außen, von Umwelt und Gegenstand darstellt (vgl. Lewin 1931a, S. 259/260). In der galileischen Denktradition spielt die Umwelt im Allgemeinen bzw. die Beziehungen zwischen Gegenstand und Umwelt im Besonderen eine zentral andere Rolle als in der aristotelischen Denktradition (vgl. Lewin 1931a, S. 259/260).

„In der modernen Physik (...) wird nicht nur die Tendenz nach ‚oben‘, die ein leichter Körper mitunter zeigt, auf das Verhältnis dieses Körpers zur Umgebung zurückgeführt, sondern auch die ‚Schwere‘ der Körper beruht auf einer solchen Relation.“ (Lewin 1931a, S. 260)

Man möchte diesem Zitat noch ergänzend hinzufügen ‚(...) und nicht etwa auf der *Tendenz* zur Schwere, die einem solch schweren Körper *innewohnt*‘, was nicht zuletzt durch den Zustand der Schwerelosigkeit im Weltraum verdeutlicht wird. Was hier besonders deutlich wird: Das Verhalten des Körpers hängt de facto und entscheidend von seiner Umgebung ab. Ein Umstand der mit der aristotelischen Denktradition nur schwer begrifflich zu fassen ist.

„Schon, daß nicht der schwere Körper an sich, sondern der Vorgang des freien Falles oder der Bewegung auf der schiefen Ebene‘ untersucht wird, bedeutet die Benutzung von Begriffen, die überhaupt nur durch die Bezugnahme auf bestimmt geartete *Situationen* definiert werden können (nämlich durch das Vorhandensein einer schiefen Ebene von bestimmter Steilheit oder einer hindernislosen Erstrecktheit eines Fallraumes in der Vertikalen). (Lewin 1931a, S. 260; Hervorhebung KL)

Galilei kommt überhaupt nur zu seinen Gesetzmäßigkeiten (z. B. den Fallgesetzen), in dem er die Gesamtsituationen einer genauen Analyse hinsichtlich ihrer jeweils veränderten Faktoren unterzieht (vgl. Lewin 1931a, S. 260). Gerade hierin liegt der besondere Wert von Experimenten, der später auch in Lewins Theoriebildung eine zentrale Funktion einnimmt, was beispielsweise an den Führungsstilexperimenten in vitro sichtbar wird. Auf diese experimentelle Weise kommen im Falle der galileischen Physik Faktoren wie Neigungsgrade von schiefen Ebenen in den Blick, wobei diese wiederum nichts anderes als Verhältnisbestimmungen bzw. faktorielle Beziehungen (in diesem Fall von Länge zu Höhe) darstellen (vgl. ebd.). Experimentell werden Verhältnisse (etwa unterschiedliche Neigungswinkel) variiert und auf ihre Auswirkungen (z. B. Geschwindigkeit) hin untersucht (vgl. ebd.). Dieses forschungsmethodische Vorgehen wiederum bedeutet keineswegs, dass bei Galilei die Umgebung die „Natur des Gegenstandes“ (Lewin 1931a, S. 260), bzw. seine „Eigenart und Gestalt“ als entscheidendes Faktum ablösen, die Umgebung wird vielmehr dem Gegenstand zur Seite gestellt und bildet gemeinsam mit diesem die Gesamtsituation (vgl. ebd.): „Erst durch die konkrete, *Gegenstand und Umgebung umfassende Gesamtsituation* sind die *Vektoren* bestimmt, die die Dynamik jeweils beherrschen“ (Lewin 1931a, S. 260; Hervorhebungen KL).

Es dürfte an dieser Stelle deutlich geworden sein: Die veränderte Stellung und Bedeutung der Gesamtsituation im Geschehensverlauf in der galileischen Wissenschaft ist für Lewin ein fundamentaler Unterschied zur aristotelischen Denktradition. Beide Denktraditionen vertreten geradezu diametral entgegengesetzte Positi-

onen was die Einbeziehung einer Gesamtsituation für die Frage nach Gesetzmäßigkeit und Begriffsbildung betrifft. Dies hat weitreichende methodologische Folgen wie Lewin in folgendem Zitat verdeutlicht:

„Die Abhängigkeit eines Geschehens von der jeweiligen Situation bedeutet für die aristotelische Begriffsbildung notwendig ein Störungsmoment. Die wechselnden Situationen erscheinen für sie, die das ‚Allgemeine‘ dadurch ermitteln will, daß sie das Gleiche an den verschiedenen Fällen heraus sucht, als etwas Zufälliges, als etwas, das das Wesen des Gegenstandes trübt. Für sie galt es also, die ‚Einflüsse der Situation‘ möglichst auszuschalten, von der Situation zu abstrahieren, wenn man das Wesen des Gegenstandes und die ihm zugehörige Zielrichtung erkennen wollte.“ (Lewin 1931a, S. 261; Hervorhebungen KL)

Wenn also die Situation einen ja stets dynamischen Geschehensverlauf beeinflusst, so stellt dies ein massives Problem für die aristotelische Denktradition dar, denn dies lässt die ursprünglichen Gesetzmäßigkeiten, die ja im Wesen des Gegenstandes zu suchen sind, weniger klar erkennen (vgl. Lewin 1931a, S. 261ff.). Der Schritt, diese Störgrößen forschungsmethodisch auszuschalten erscheint von dieser Position aus betrachtet als durchaus logisch. Aus Sicht der galileischen Wissenschaft heraus allerdings erscheint das Aufsuchen möglichst vieler ‚gleicher‘ Situationen und das Ausschalten der störenden Umwelt als „sinnwidrig“ (Lewin 1931a, S. 261), hier geht es darum „(...) die *jeweilige Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten möglichst präzise* zu erfassen“ (ebd.; Hervorhebungen KL) (vgl. ebd.). Die Verbindung von historischer Regelmäßigkeit und Gesetzmäßigkeit, die kennzeichnend für die aristotelische Begriffsbildung ist, ist durchtrennt (vgl. Lewin 1931a, S. 261/262) und an ihre Stelle „(...) *tritt die Bezugnahme auf die volle Konkretheit der einzelnen Situation*“ (Lewin 1931a, S. 262; Hervorhebungen KL). Auf diese „*unmittelbare Beziehung*“ (ebd.; Hervorhebung KL) zur Situation bzw. ihre „Konkretheit“ (ebd.) verzichtet die aristotelische Empirie, wenn sie an deren Stelle die „(...) Häufigkeit des Vorkommens des betreffenden Gegenstandes oder Geschehens“ (ebd.) setzt (vgl. Lewin 1931a, S. 262). Lewins Forderung und Ideal ist unmissverständlich, wenn er sagt:

„Erst wenn man diese Beziehung radikal aufgibt, wenn an die Stelle der historischen Konstanz und der Häufigkeit des Vorkommens in geographisch bestimmten Bezirken die *Lage des Einzelnen in der Gesamtsituation* tritt und wenn es begrifflich wie für die experimentelle Methodik nicht mehr entscheidend ist, ob diese Situation häufig vorkommt oder konstant ist oder ob sie selten vorkommt und flüchtig ist, erst dann läßt sich die Aufgabe in Angriff nehmen, das *wirkliche, also letzten Endes immer ‚einmalige‘ Geschehen zu verstehen*.“ (Lewin 1931a, S. 262, Hervorhebungen DB)

Zum Verständnis dieses „*einmaligen‘ Geschehens*“ (ebd.) beizutragen ist die Funktion einer möglichst exakten qualitativen und quantitativen Erfassung dieses

einzigartigen Geschehens (vgl. Lewin 1931a, S. 265). Die qualitative und quantitative Erfassung bedeutet für Lewin jedoch nicht eine „zahlenmäßige Präzision“ (Lewin 1931a, S. 265) (vgl. ebd.). Hierum geht es Lewin auch nicht, wenn er auf „mathematische Darstellungsweisen“ (ebd.) setzt (vgl. ebd.). Vielmehr sieht Lewin in der Mathematik vor allem ein Hilfsmittel, das es ermöglicht, „(...) an Stelle des Zweischnittes *kontinuierlich* Übergänge bei der Charakterisierung [eines Geschehensverlaufes] zu benutzen, die Beschreibung also außerordentlich zu *verfeinern*“ (Lewin 1931a, S. 265; Hervorhebungen KL).

Bis hierher beziehen sich Lewins Ausführungen zur Erfassung dynamischer Probleme auf die Wissenschaft im Allgemeinen. Die Psychologie im Besonderen folgt Lewin zufolge bei der Erfassung von Dynamiken – etwa im Verhalten – ganz überwiegend der aristotelischen Denktradition (vgl. Lewin 1931a, S. 265): „Sie ist ‚*Teleologie*‘ im aristotelischen Sinne.“ (Lewin 1931a, S. 265; Hervorhebung KL). Geschehensverläufe haben ihre Ursache hier in der Person, und werden losgelöst von einem konkreten Kontext betrachtet (vgl. Lewin 1931a, S. 265). Besonders deutlich wird dies für Lewin an der psychologischen Bestimmung der Triebe (vgl. Lewin 1931a, S. 265ff.) und an der nach wie vor dominierenden „(...) Tendenz, möglichst viele Fälle zu häufen und Durchschnitte aus möglichst großen Zahlen zu gewinnen (...)“ (Lewin 1931a, S. 266). Durch dieses Vorgehen versucht die Forschung „(...) sich von der Gebundenheit an bestimmte Situationen frei zu machen“ (ebd.). Dies jedoch, so Lewin, führt zu zentralen Schwierigkeiten in der aristotelischen Psychologie: Wie z. B. ist es zu erklären, dass die Triebe nicht unablässig, ja genau genommen 24 Stunden am Tage und nicht bei jedem dreijährigen Kinde gleichermaßen wirken, wenn doch offensichtlich die Quelle für diese Kraft ausschließlich in der Person zu suchen sind (vgl. Lewin 1931a, S. 266)? Für Lewin liegt auf der Hand, dass eine Erklärung für trotziges Verhalten die Umgebung bzw. die Gesamtsituation einbeziehen muss. Die aristotelische Psychologie jedoch muss für Lewin einen mehr oder weniger eleganten Kunstgriff anwenden, um aus dem Dilemma zu kommen: Erklärungen für den konkreten Einzelfall seien nicht möglich, denn Gesetzmäßigkeiten haben stets nur eine „durchschnittliche Geltung“ (vgl. Lewin 1931a, S. 267) (vgl. ebd.). Die Psychologie behandle damit keinen konkreten Einzelfall bzw. kein konkretes kindliches Verhalten, sondern lediglich „(...) das Verhalten eines abstraktiv definierten Durchschnittskindes (...)“ (Lewin 1931a, S. 267) (vgl. ebd.). Ein Gesetz beschreibt in diesem Sinne in der aristotelischen Psychologie folglich lediglich „Durchschnittsverhalten“ (Lewin 1931a, S. 268), das seine Gültigkeit auch nur für eine „durchschnittliche‘ Situation“ (ebd.) behält (vgl. ebd.). Dabei vergesse man jedoch, „(...) *daß es ‚Durchschnittssituationen‘ schlechterdings nicht gibt*, so wenig wie es ein Durchschnittskind gibt“ (Lewin 1931a, S. 268; Hervorhebungen KL) (vgl. ebd.). Hier treten für Lewin verschiedene „(...) Grundmängel der aristotelischen Denkweise“ (Lewin

1931a, S. 268) hinsichtlich der Erfassung von dynamischen Prozessen im Besonderen zu Tage (vgl. ebd.). Diese seien im Folgenden nochmals zusammenfassend wie folgt benannt (vgl. ebd.):

1. Verursachende bzw. resultierende Kräfte („Vektoren“) für Verhalten bzw. einen Geschehensverlauf entspringen allein der Person und/oder einem Gegenstand.
2. Die Person bzw. der Gegenstand werden hierbei isoliert betrachtet.
3. Die „konkrete Wirklichkeit des *einmaligen Prozesses*“ (Lewin 1931a, S. 268; Hervorhebungen KL) wird praktisch nicht berücksichtigt, bzw. die konkrete Erwartungshaltung an die „*Gültigkeit der psychologischen Thesen*“ (ebd.; Hervorhebungen KL) für diesen Einzelfall ist äußerst niedrig.
4. Wenn die Situation in eine Untersuchung mit einbezogen wird, so wird sie wie „ein fester Gegenstand“ (ebd.) behandelt. D. h. man versucht die Situation möglichst konstant zu halten, so dass sie weder eine Störgröße noch eine Fördergröße darstellen kann.
5. Wenn eine Situation wie „ein fester Gegenstand“ (ebd.) betrachtet wird, so ist damit in der Regel eine scharfe Trennung von der Gesamtsituation und eine abstraktive Klassifizierung im Sinne einer „Situation überhaupt“ (ebd.) verbunden. D. h. man bildet eine auf der Grundlage historisch-statistischer Verfahren gewonnenen Gruppe „gleichartige“ Situationen.

Kurzum, man könnte Lewin hier wie folgt zusammenfassen: die Negierung der Bedeutung der Struktur einer Gesamtsituation, zu der Person bzw. Gegenstand ebenso wie die Umwelt bzw. Umgebung bzw. Situation gehören, führt für Lewin zu inakzeptablen Verzerrung in der aristotelischen Psychologie, die konkretes Verhalten und Geschehensverläufe nicht abschließend erklären können. Aus der Negierung der Situation bzw., wenn überhaupt vorhanden, der strikten Trennung zwischen Situation und Person bzw. Gegenstand entsteht für Lewin auch die müßige Diskussion zur Frage „Anlage oder Milieu?“ (vgl. Lewin 1931a, S. 268). Diese entspreche in der Physik in etwa der Frage: „Was ist stärker: die Gravitation oder die elektromotorische Kraft?“ (Lewin 1931a, S. 267). Diese Frage ist unabhängig von der Gesamtsituation genauso wenig zu beantworten wie die psychologische Frage, welcher Trieb (z. B. Hunger, Durst, Sexualität oder Mutterliebe) stärker ist (vgl. Lewin 1931a, S. 267).

Erste Schritte in Richtung einer galileischen Begriffsbildung sieht Lewin wiederum vor allem in der Sinnespsychologie (vgl. Lewin 1931a, S. 269): Hier ver-

abschiede man sich mehr und mehr von der Betrachtung „isolierter einzelner Gebilde“ (ebd.) und schreite voran hin zu einer Betrachtung, die bestrebt ist, „(...) die Dynamik der Prozesse nicht aus den einzelnen Elementen der Gebilde, sondern aus ihrer *Gesamtstruktur* abzuleiten“ (Lewin 1931a, S. 269; Hervorhebung KL). Der Paradigmenwechsel hin zu „dynamischen Grundvorstellungen“ (Lewin 1931a, S. 269) findet für Lewin in ersten Ansätzen auch in anderen Bereichen der Psychologie statt (vgl. ebd.). Hier nennt Lewin explizit die Erforschung des „Trieb-, Willens- und Affektlebens“ sowie die „Ausdrucks- und Entwicklungspsychologie“ (ebd.).

Die Schwierigkeit besteht für Lewin in allen diesen Bereichen insbesondere darin, die Gesamtstruktur einer Gesamtsituation forschungsmethodisch zu erfassen. Es geht Lewin hierbei jeweils um nichts Geringeres als die Erfassung einer „(...) bis ins Extrem durchgeführten Berücksichtigung der *Eigennatur* eines konkreten Falles“ (Lewin 1931a, S. 270/271; Hervorhebung DB). Lewins Lösung für dieses Problem aufzuzeigen wird Inhalt und Ziel der nächsten Kapitel dieser Arbeit sein. Vorab sei jedoch darauf verwiesen, worin Lewin die besonderen Schwierigkeiten dieser Aufgabe sieht (vgl. Lewin 1931a, S. 270/271):

1. Die „*konkrete psychische Situation*“ (Lewin 1931a, S. 270; Hervorhebung KL) für eine Einzelperson in einer konkreten Situation muss in ihrer „dynamischen Eigenheit“ (ebd.) voll erfasst und *abgebildet* werden.
2. Die „*konkrete Aufbaustruktur* der psychischen *Person*“ (Lewin 1931a, S. 270; Hervorhebungen KL), i. e. ihre inneren Bereiche und die jeweilige Dynamik muss *dargestellt* werden.

Bei einer Gesamtbetrachtung von Lewins Werk wird deutlich, dass er insbesondere dem erst genannten Aspekt sehr große Bedeutung zumisst. Hier liegt eindeutig der Forschungs- und Schaffensschwerpunkt Lewins. Der letztgenannte Aspekt hingegen bleibt in vielerlei Hinsicht eher vage bestimmt.

2.2.5 Fazit

Die hier von Lewin unternommene Differenzierung zwischen aristotelischem und galileischem Denken ist das wissenschaftstheoretische Fundament der Lewinschen Feldtheorie. Lewin entwickelt auf dieser geistigen Grundlage – i. e. ganz im Sinne des galileischen Denkens – alle seine Konzepte. In seinen Beiträgen wird

offensichtlich, dass er sich selbst voll und ganz in der Tradition eines Galileo Galileis sieht und – wie er selbst an verschiedenen Stellen ausführt (vgl. Lewin 1931a, S. 241) – eines Giordano Bruno oder Johannes Kepler.

Allerdings – so könnte man Lewin hier kritisch entgegenhalten – bedient er sich mit der Unterscheidung zwischen aristotelischem und galileischem Denken eines Stilmittels das er selbst in anderen Kontexten immer wieder als „Zweischchnitt“ bezeichnet und als Kennzeichen des aristotelischen Denkens ablehnt. Die Gefahr des „Zweischchnitts“ ist für Lewin die künstliche Trennung von Zusammengehörigem bzw. das vorschnell klassifizierende Verbinden von nicht Zusammengehörigem (vgl. Lewin 1931a, S. 236). Ihm geht es jedoch um die darunterliegenden Strukturen, Verbindungen und Dynamiken von auf den ersten Anschein nach Unverbundenem. In diesem Sinne widmet er sich an dieser Stelle auch ganz der Offenlegung von Denkparadigmen und Tiefenstrukturen der beiden Denktraditionen. Durch die Perspektive Lewins betrachtet erscheinen diese tatsächlich als unversöhnlich unverbunden.

Auf den ersten Blick könnte man Lewin mit dem bisher Ausgeführten aus heutiger Sicht auch als frühen Verfechter einer reinen, empirischen Forschung klassifizieren.³¹ Gerade sein Drang und sein Plädoyer, dass jede moderne Wissenschaft die Mathematik als Hilfsmittel einsetzen müsse, macht ihn in dieser Hinsicht höchst ‚verdächtig‘. Geht man jedoch in die Tiefe, so werden schnell die feinen aber bedeutenden Unterschiede gerade auch zur heutigen empirischen (z. B. Bildungs-)Forschung sichtbar. Die Gefahren von statistischen Verfahren mit ihrer Betonung von Durchschnittswerten und Geringschätzung von konkreten Einzelfällen beleuchtet er an vielen Stellen (vgl. hierzu exemplarisch Lewin 1931a, S. 249; S. 268). Wenn man auch die beiden dominierenden empirischen Forschungsrichtungen (quantitative und qualitative Forschung) zweischchnittartig trennen wollte, so müsste man Lewin eindeutig zur qualitativen Forschungsrichtung zählen. Dem Einzelfall und dessen Verständnis – möge er noch so spezifisch und individuell flüchtig sein – widmet er sein ganzes Forschungsinteresse (vgl. z. B. Lewin 1931a, S. 268ff.).

In Zeiten von Individualisierung, innerer Differenzierung, individueller Lernbegleitung und Inklusion wird er damit zu einem höchst interessanten Wissenschaftler auch und gerade für die Erziehungswissenschaft. Wenn diese Begriffe keine leeren Worthülsen im pädagogischen Alltag bleiben sollen, so gilt es gerade in Bezug auf alle diese pädagogischen Herausforderungen die diagnostische Kompetenz von Pädagogen zu entwickeln und dies bedeutet letztlich, den einzelnen, konkreten Fall (i. e. letztlich der konkrete einzelne Schüler, das konkrete einzelne

³¹ Ein Umstand der an anderer Stelle nochmals eine wichtige Rolle spielen wird (siehe hierzu S. 348ff.).

Kind, der konkrete einzelne Jugendliche oder allgemeiner gesprochen der konkrete einzelne Klient) zu verstehen.

Auch wenn Lewin bis hierher mit keinem Wort die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik erwähnt, sind seine Ausführungen zur aristotelischen und galileischen Denktradition auch heute für die Erziehungswissenschaft hoch aktuell und interessant. So wäre es beispielsweise einer detaillierten Untersuchung wert, zu prüfen, inwiefern die heutige Erziehungswissenschaft bzw. deren unterschiedliche Forschungsgebiete immer noch einer aristotelischen oder eher doch schon einer galileischen Denktradition folgen bzw. allgemeiner formuliert, welchen Entwicklungsstand die Erziehungswissenschaft diesbezüglich erreicht hat. Zumindest für die Schulpädagogik, die seit mehreren Jahren vehement unter dem Einfluss der empirischen Bildungsforschung steht, wirft Lewin mit seiner Unterscheidung zwischen aristotelischem und galileischem Denken höchst interessante und auch brisante Fragen auf, ja in gewisser Weise kann man einige der hier von Lewin ausgeführten Gedanken als „Frontalangriff“ auf die heutige empirische Bildungsforschung lesen.

2.3 Mathematische Fundierung der Feldtheorie: Die formalen Erklärungs- und Darstellungsformen der Topologie und Vektormathematik

2.3.1 Über Erfordernisse, Möglichkeiten und Grenzen der Mathematisierung komplexer psychologischer Situationen

„Der Zweck der Darstellung der psychischen Situation mit mathematischen Mitteln ist *nicht* ‚Veranschaulichung‘. Daß die ‚bildliche‘ Darstellung die Anschaulichkeit erhöht, ist eine pädagogisch angenehme Beigabe, die für die eigentliche Aufgabe jedoch ohne wesentlichen Belang ist.“

(Lewin 1969, S. 93; Hervorhebung DB)

Dieses Zitat weist auf einen Umstand hin, der sehr bedeutsam ist: Lewins Verwendung mathematischer Mittel wurde in ihrer Absicht oft missverstanden (vgl. hierzu auch Lewin 1969, S. 98). Es geht Lewin bei der Einbeziehung der Mathematik in die Psychologie nicht um eine Mathematisierung im Sinne einer Technologisierung oder – zumindest nicht in erster Linie – eine Quantifizierung psychischer Sachverhalte bzw. allgemeiner von Verhalten. Streng genommen ist noch nicht einmal die Formalisierung von psychologischen Gesetzmäßigkeiten und Begriffen seine Absicht, auch wenn seine Mathematisierung darauf hinausläuft. Dies wird auch daran ersichtlich, dass Lewin stets auf der Suche nach nicht-metrischen Verfahren ist, die er schließlich in der Topologie und Vektormathematik findet. Schon gar nicht – und darauf weist Lewin sehr häufig hin (vgl. z. B. Lewin 1969, S. 93),

weil er sich hier besonders oft missverstanden fühlte – geht es ihm um bloße „(...) graphische Veranschaulichungen abstrakter Beziehungen“ (Lewin 1969, S. 93) (vgl. ebd.). Lewin geht es bei der Verwendung mathematischer Mittel vielmehr um die konkrete – man könnte sagen qualitative – Erfassung von konkreten psychologischen Begriffen (vgl. Lewin 1969, S. 9). D. h. für Lewin konkret: „(...) das begriffliche Erfassen der dynamischen Eigenheiten von konkreten Situationen“ (Lewin 1969, S. 94).

Doch selbst wenn man nur bei der einfachen graphischen Veranschaulichung von mathematisierten Modellen bleiben würde ergeben sich für Lewin große Unterschiede (vgl. Lewin 1969, S. 93/94). Den unterschiedlichen Aussagegehalt graphischer mathematisierter Darstellungen verdeutlicht Lewin an zwei Beispielen (vgl. ebd.): Abb. 1 zeigt ein Modell Charlotte Bühlers (vgl. 1928, S. 237; zitiert in Lewin 1969, S. 93) zur Veranschaulichung des „Wandel[s] der Beziehung zwischen Bekanntheit und Lustbetontheit in der Entwicklung des Kleinkindes“ (Lewin 1969, S. 93). Hier wird für Lewin keine konkrete Situation in ihrer dynamischen Komplexität erfasst, sondern es werden lediglich in abstrahierender Weise „abstrakte Beziehungen“ (ebd.) zwischen unterschiedlichen Begriffen und deren Ausprägtheit dargestellt (vgl. Lewin 1969, S. 93).

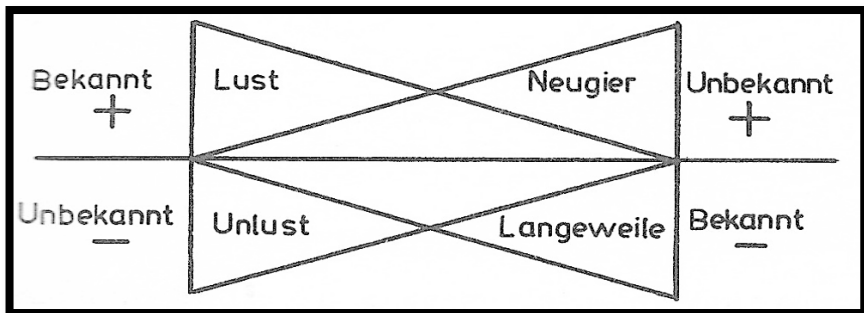


Abb. 1. Quelle: Bühler 1928; in: Lewin 1969, S. 93.

In Abb. 2 von Koffka (1935), die „(...) die Beziehung zwischen Verhalten und Umwelt“ (Lewin 1969, S. 94) zum Gegenstand hat hingegen ist der Aussagegehalt der graphisch mathematisierten Darstellung für Lewin ein anderer, denn dieses Modell hat „(...) in höherem Grade als das frühere Beispiel [i. e. Bühlers Modell] mit der realen Struktur des Lebensraumes zu tun“ (Lewin 1969, S. 94).

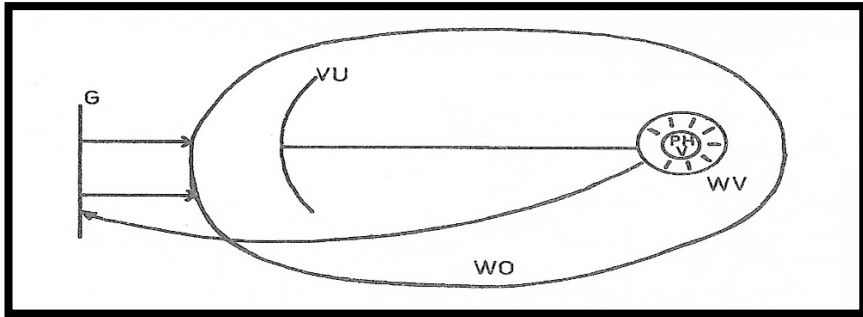


Abb. 2. Quelle: Koffka 1935; zitiert in: Lewin 1969, S. 94.

Koffkas Abbildung beschreibt im Gegensatz zu Bühlers Modell die konkreten Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen der „geographischen Umwelt“ (G) (Koffka 1935, S. 40; in Lewin 1969, S. 94), dem „Verhaltensumfeld“ (VU) (ebd.), dem „realen Organismus“ (WO) (ebd.), dem „phänomenalen Verhalten“ (PHV) (ebd.) und dem „wirklichen Verhalten (WV) (ebd.). In diesem Modell werden die einzelnen Aspekte in dynamische Beziehungen gesetzt, die insbesondere durch die Pfeile in ihren Wirkungsrichtungen beschrieben werden. Dennoch, so Lewin, soll auch bei diesem zweiten Beispiel durch die Darstellung die „(...) Struktur [des Lebensraumes] (...) offensichtlich nur ‚veranschaulicht‘, nicht in unserem Sinne mathematisch abgebildet werden“ (Lewin 1969, S. 94). Lewins Darstellungen und Modelle hingegen gehen über diesen Aussagegehalt hinaus, weil sie „topologisch“ und nicht „(...) mit dem Schlüssel der gewöhnlichen metrischen Geometrie (...)“ (Lewin 1969, S. 95) gelesen werden müssen (vgl. ebd.). Die Struktur eines konkreten Geschehens wird topologisch erfasst (vgl. ebd.). Dies hervorzuheben kann gar nicht nachdrücklich genug betont werden, weil es eine Quelle ständiger Missverständnisse bei der Auseinandersetzung mit Lewins Feldtheorie darstellt.

Für die topologische Erfassung der Struktur eines konkreten Geschehens verwendet Lewin mathematische Symbole wie Vektoren, Kurven, Punkte, Pfeile, Plus- und Minuszeichen, die die „(...) dynamischen Eigentümlichkeiten von Situationen (...)“ (Lewin 1969, S. 95) erfassen helfen sollen. Betont werden muss an dieser Stelle aber nochmals, dass topologisch stets auch nichtmetrisch bedeutet, d. h. die Länge der Vektoren etwa gibt keine exakte quantitative Erfassung z. B. einer wirkenden Kraft an. Lewin spricht in diesem Zusammenhang etwas kryptisch von „symbolhaft willkürlichen Bezeichnungen“ (Lewin 1969, S. 95):

„Man kann innerhalb unserer Figuren die mehr symbolhaft willkürlichen Bezeichnungen (zum Beispiel, daß ein Vektor demjenigen Punkt zugeordnet wird, den die Pfeilspitze bezeichnet; daß man die Stärke des Vektors durch die Länge des Pfeils ausdrückt; daß die Stärke einer Barriere durch die Dicke eines Striches dargestellt wird) unterscheiden von der Wiedergabe der topologischen Verhältnisse selbst (zum Beispiel der Geschlossenheit oder Nicht-Geschlossenheit einer Kurve).“ (Lewin 1969, S. 95)

Deutlich wird mit diesem Zitat nochmals, dass es bei der topologischen Erfassung vor allem um die qualitative Erfassung und nicht die exakte quantitative Abbildung geht. Man könnte dies wiederum vorschnell als ungenaue vielleicht sogar willkürliche Erfassung abtun, insbesondere in Zeiten, in denen die genaue Messung und die Dezimalen hinter dem Komma von besonderer Bedeutung zu sein scheinen. Dies jedoch wäre schlicht ein Zeichen dafür, dass man immer noch durch die ‚metrische Brille‘ auf Lewins „Figuren“ (Lewin 1969, S. 95) blickt. Mathematisch gesprochen würde das bedeuten, dass man sich immer noch innerhalb der Riemannschen oder Euklidischen Geometrie bewegt. Diese jedoch sind für Lewin nicht in der Lage, „(...) Eigenschaften des psychologischen und sozialen Raumes (...)“ (Lewin/Korsch 1939, S. 93) zu erfassen (vgl. ebd.).

Die topologische und vektorielle Art der Erfassung bzw. der sich daraus ergebende „hodologische Raum“ (Lewin/Korsch 1939, S. 93) stellen für Lewin eine Notwendigkeit dar, weil es die Psychologie bei der Erfassung und Durchdringung eines Phänomens „(...) mit einer Vielfalt gleichzeitig vorliegender Fakten zu tun hat“ (Lewin 1969, S. 9) (vgl. ebd.; Lewin/Korsch 1939, S. 93). Um aber diese Vielfalt und Gleichzeitigkeit von Fakten (etwa in einer konkreten Situation) adäquat zu erfassen benötigt die Psychologie die „(...) Anwendung nicht nur des Zeitbegriffs, sondern auch des Raumbegriffs“ (ebd.) (vgl. ebd.). Die Einbeziehung all dieser Aspekte ist für Lewin mit der Vektormathematik und den „(...) einfachsten topologischen Begriffen“ (Lewin 1969, S. 9) möglich. Beide mathematischen Verfahren erlauben es, „(...) ein Begriffssystem zu entwickeln (...), das alle Merkmale einer Gestalt aufweist, bei der ein Teil von jedem anderen Teil abhängt“ (Lewin 1969, S. 10).

Der Begriff der „Gestalt“ (ebd.) in diesem Zusammenhang weist bereits über die Mathematik hinaus auf eine Denktradition, die in Lewins Theoriebildung ebenfalls eine zentrale Rolle spielt (vgl. hierzu Marrow 2002, S. 42/43). Gleichsam wird an dieser Stelle aber auch die mathematische Orientierung an einem zusammenhängenden „System von Begriffen“ (Lewin 1969, S. 95) sichtbar, die für Lewins Theoriebildung prägend ist.

Was Lewin bisher am Beispiel der Begriffsbildung verdeutlicht hat gilt für ihn in analoger Weise auch für die Entwicklung von wissenschaftlichen Modellen (vgl. Lewin 1969, S. 95) (vgl. ebd.). Streng genommen könnte man sogar sagen, dass jedem Begriff bei Lewin ein Modell aus Konstruktionselementen zugrunde

liegt. Dies wird vor allem in Kapitel 2.4 dieser Arbeit noch deutlich hervortreten. An dieser Stelle genügt es, wenn allgemein gesprochen festgehalten wird, dass für Lewin Modelle die durchaus legitime Funktion der Veranschaulichung von Sachverhalten erfüllen können, allerdings beinhalten sie dabei für Lewin häufig Unverbindliches (vgl. Lewin 1969, S. 95/96).

Die Mathematisierung von Begriffen und Modellen in der hier beschriebener Weise mit den Mitteln der Topologie und Vektormathematik erlaubt eine solche Beliebigkeit für Lewin nicht (mehr) (vgl. Lewin 1969, S. 96). Ein Modell im hier verstandenen Sinne ist nicht einfach eine Veranschaulichung, sondern erfasst einen konkreten psychologischen Tatbestand in seiner Komplexität (vgl. Lewin 1969, S. 96). Das Modell ermöglicht dann Ableitungen und Erklärungen, die dann allerdings auch in ihren vollen „(...) gegebenen Konsequenzen anzuerkennen“ (ebd.) sind (vgl. ebd.). Dies bedeutet aber letztlich, dass schon ein einziger Fall genügen kann, dass ein Modell verändert werden muss, bzw. repräsentiert für Lewin letztlich ein Modell nur einen einzelnen konkreten Fall. Hierbei gilt es ganz allgemein darauf hinzuweisen, dass Lewin keinesfalls der erste Psychologe ist, der die „Mathematisierung psychischer Tatbestände“ (Falk et al. 1969, S. 13) anstrebt (vgl. ebd.). Die Anwendung der Mathematik hat in der Psychologie eine lange Tradition, die bis ins frühe 19. Jahrhundert zurückreicht (vgl. Falk et al. 1969, S. 13): Herbart, Fechner und E.H. Weber sind in dieser Hinsicht bekannte Vertreter dieser Zeit (vgl. ebd.). Alle verstanden sie die frühe Psychologie noch als Naturwissenschaft, die als anerkannte Wissenschaft nicht ohne Mathematik vorstellbar war (vgl. ebd.). Falk et al. (1969, S. 13) sieht die genannten Vertreter hierbei ganz in der Tradition Kants, der „(...) nur dasjenige als Naturwissenschaft anerkennen [könne], worauf Mathematik anwendbar sei“ (Falk et al. 1969, S. 13) (vgl. ebd.).³² Lewin allerdings war mit der Einbeziehung der Topologie und der Vektormathematik der erste in dieser Tradition, der die Mathematisierung der psychologischen Forschung nicht auf die Wahrscheinlichkeitsrechnung und die Statistik reduzierte (vgl. Falk et al. 1969, S. 14). Die mathematische Tradition der psychologischen und auch der soziologischen Forschung sieht Lewin eindeutig im „(...) Gebrauch der Zahl (...)“ (Lewin/Korsch 1939, S. 88) und in der Folge dessen in der Anwendung statistischer Methoden (vgl. Lewin/Korsch 1939, S. 88). Die bis heute in der empirischen Forschung so bedeutende Faktorenanalyse sieht Lewin hierbei als Ergebnis einer zunehmenden Ausdifferenzierung statistischer Methoden, als „den letzten Schritt in dieser Richtung“ (Lewin/Korsch 1939, S. 88) (vgl. ebd.). Allerdings – und das sieht Lewin als Fortentwicklung an – meint Lewin „(...) in den letzten zehn oder zwanzig Jahren eine bestimmte Verschiebung bei der Bewertung dieser Methoden zu erkennen“ (Lewin/Korsch 1939, S. 88): Man

³² Vgl. hierzu auch Kant (1786/2014; S. 6)

beginnt den durchaus beschränkten Aussagegehalt von Zahlen und damit dieser Art der quantifizierenden Mathematisierung zu sehen (vgl. Lewin/Korsch 1939, S. 89):

„Die Psychologen und Soziologen von heute stimmen mehr oder weniger darin überein, daß z. B. eine hohe Korrelation zwischen zwei Eigenschaften a und b innerhalb einer Population nicht notwendigerweise bedeutet, im Falle einer Veränderung von a würde b ebenfalls verändert werden. Es ist sehr wohl möglich, daß die mathematische Interdependenz von a und b innerhalb einer Population das Ergebnis einer bestimmten historischen Situation ist und nicht das einer kausalen dynamischen Relation.“ (Lewin/Korsch 1939, S. 88)

Den tieferen Sinn der hier beschriebenen Art der Mathematisierung, die im Wesentlichen eine Quantifizierung ist, sieht Lewin in erster Linie in der Deskription, nicht aber in der Erklärung von Strukturen (vgl. Lewin/Korsch 1939, S. 89). Diesen traditionellen deskriptiven Charakter der Verwendung der Mathematik in der Psychologie sehe man auch daran, dass in der Psychologie nach wie vor die Ansicht vertreten werde, dass Konstrukte in der Psychologie „(...) nicht mathematisiert werden“ (Lewin/Korsch 1939, S. 90) können (vgl. ebd.). Lewin nennt hier explizit die Konstrukte: *Assoziation, Bedürfnis, Trieb, Instinkt, Führung* und *Libido* (vgl. Lewin/Korsch 1939, S. 90).

Zusammenfassend könnte man hier sagen: Es handelt sich bei der Mathematisierung in der traditionellen Psychologie für Lewin um eine besondere Art der Deskription, nämlich der abstraktiven Klassifikation im Stile der aristotelischen Denktradition. Im Gegensatz hierzu verfolgt Lewin mit seiner Art der Mathematisierung (i. e. Topologie und Vektormathematik) die galileische Denktradition. Diese versucht Strukturen und Dynamiken jenseits von Zahlen abzubilden. Um dies zu ermöglichen, müssen die mathematisierten Konstrukte in der Psychologie für Lewin in der Lage sein „Dynamiken“ abzubilden (vgl. Lewin/Korsch 1939, S. 89). Um das wiederum zu gewährleisten müssen diese „dynamischen Konstrukte“ (ebd.) zwei Anforderungen erfüllen (vgl. Lewin/Korsch 1939, S. 89):

1. Sie müssen hinsichtlich ihrer Logik so genau sein, dass sie Ableitungen ermöglichen. Hierfür müssen die Begriffe in ein eindeutiges System von Begrifflichkeiten eingeordnet werden, d. h. „(...) ihre Position [hierin muss] eindeutig bestimmt sein“ (Lewin/Korsch 1939, S. 89).
2. Sie müssen hinsichtlich ihrer Definitionen und Bestimmungen so gestaltet sein, dass sie „(...) eine Zuordnung zu bestimmten empirischen Manipulationen besitzen“ (Lewin/Korsch 1939, S. 89). In anderen Worten: sie müssen experimentelle Manipulationen ermöglichen.

Die Rezeption Lewins blieb (vgl. Falk et al. 1969, S. 14) und bleibt in dieser Hinsicht bis in die heutige Zeit auch in der Psychologie begrenzt. Für die Zeit um das Jahr 1969 beschreibt Falk et al. jedenfalls die Situation folgendermaßen:

„Der von ihm [Lewin] eingeschlagene Weg der Mathematisierung der Psychologie wurde häufig als skurriles Außenseitertum betrachtet, ohne dass man sich der Mühe unterzog, sein Grundanliegen ernsthaft zu prüfen (...) Man kann sich angesichts solcher Globalurteile des Verdachts nicht erwehren, diese Kritiker können Lewins Werk nur oberflächlich verstanden haben.“ (Falk et al. 1969, S. 14)

Gerade mit der Einbeziehung der Räumlichkeit bzw. des Raumbegriffs in die Konzeptionierung von Begriffen für die Erklärung psychischer Tatbestände beschriftet Lewin völlig neues Terrain (vgl. Falk et al. 1969, S. 14/15). Bis dahin wurde ganz im Sinne der „Cartesischen Spaltung der Welt in eine ausgedehnte und eine denkende ‚Substanz‘“ (Falk et al. 1969, S. 14) in die Begriffsbestimmung und Konzeptionierung lediglich die Zeitperspektive aufgenommen (vgl. ebd.). Diese war vereinbar mit dem Kantschen Grundsatz, dass „(...) Seelisches nur im Zeitverlaufe faßbar“ (Falk et al. 1969, S. 15) sei und dass folglich „(...) Psychisches unräumlich sei“ (Falk et al. 1969, S. 14) (vgl. ebd.). Lewins grundlegend andere (i. e. räumliche) Auffassung basiert auf der Erkenntnis, dass Räumlichkeit in der modernen Mathematik mehrere Dimensionen unterscheidet (vgl. Falk et al. 1969, S. 15; vgl. hierzu auch Lewin 1969, S. 71ff.). Damit aber war es für Lewin auch möglich, „psychische Bewegungen“, die Lewin in seiner Theorie als „quasi-physikalische, quasi-soziale und quasi-begriffliche (d. s. geistige) Lokomotionen“ (Falk et al. 1969, S. 15) bezeichnet, tatsächlich und nicht etwa nur analogisch zu erfassen und abzubilden und von tatsächlichen physischen Ortsveränderungen zu unterscheiden (vgl. ebd.): „Begriffe zu schaffen, die die *psychologische* Wirklichkeit sachgerecht ‚abbilden‘ gestatten, ist der Motor seines wissenschaftlichen Denkens gewesen“ (Falk et al. 1969, S. 16; Hervorhebung RF). Zu dieser „sachgerechten“ (ebd.) Erfassung zählt neben der Raumperspektive auch die Zeitperspektive von Verhalten (vgl. ebd.), die jedoch wie oben bereits angedeutet bei der Erfassung psychischer Sachverhalte weit weniger umstritten war und ist (vgl. Falk et al. 1969, S. 14/15).

Aus allem bisher Gesagten wird deutlich: Die mathematisierte Lewinsche Begriffsbildung ist ohne die direkte Einbeziehung der mathematischen Theorien der Topologie und Vektorpsychologie nicht zu denken. Die Topologie und die Vektorpsychologie sind ein unverzichtbarer Bestandteil seiner Begriffe und Konzeptionen. Umso verwunderlicher ist es aber, dass bei aller Kritik an bzw. Nicht-Rezeption von Lewins Einbeziehung dieser mathematischen Konzeptionen viele seiner Begriffe mittlerweile Allgemeingut der empirisch-psychologischen Forschung geworden sind (vgl. Falk et al. 1969, S. 16/17). Lewin ist der „Schöpfer“ (Falk et

al. 1969, S. 17) von in der Forschung auch heute noch so gängigen Begriffen wie u.a.: *Aufforderungscharaktere (Valenzen), Anspruchsniveau, Sättigung, Zeitperspektive, Barriere, psychologischer Lebensraum, Zielsetzung und Zielverfolgung, psychischer Starrheit und psychologisches Feld* (vgl. Falk et al. 1969, S. 17). Man hat offensichtlich diese Begriffe aufgrund ihrer Stichhaltigkeit, vielleicht auch nur aufgrund ihres Wohlklangs, gerne aufgenommen, ohne allerdings die von Lewin konzipierten (mathematisierten) grundlegenden Denkfundamente mit zu übernehmen.

2.3.2 Die konkreten topologischen und vektormathematischen Begriffe der Feldtheorie

Wenn bisher ganz allgemein von *der* Topologie und *der* Vektormathematik die Rede war, so sollen nun im Folgenden konkret die topologischen und vektormathematischen Begriffe vorgestellt werden, die Lewin bei der Erfassung psychologischer Sachverhalte für geeignet hält. Bei aller sonst bei Lewin im Vordergrund stehenden Forderung nach Vereinheitlichung bzw. Verbindung unterschiedlicher psychologischer Sachverhalte beispielsweise durch die Verwendung einiger weniger Konstruktionselemente (vgl. z. B. Lewin 1944a, S. 76/77) fällt hier zunächst einmal auf, dass Lewin die beiden mathematischen Gebiete in „Gruppen“ (Lewin 1969, S. 103) trennt (vgl. ebd.): Lewin spricht von „topologischen Problemen“ (Lewin 1969, S. 103) und „Vektorproblemen“ (ebd.) und meint damit, dass sich die Topologie für die Erfassung von anderen psychologischen Sachverhalten eignet als die Vektormathematik (vgl. ebd.). Die Topologie findet für Lewin dann Anwendung, wenn es darum geht, „(...) Geschehnisse zu bestimmen (...), die in einem vorliegenden Lebensraum möglich und solche, die nicht möglich sind“ (Lewin 1969, S. 103) (vgl. ebd.). Die Begriffe der Vektormathematik hingegen ermöglichen zu bestimmen, „(...) welche der möglichen Geschehnisse in einem gegebenen Fall tatsächlich eintreten werden“ (Lewin 1969, S. 103) (vgl. ebd.). Aus dieser Unterscheidung leiten sich dann auch die beiden von Lewin geprägten Begriffe der *topologischen Psychologie* und der *Vektorpsychologie* ab (vgl. ebd.). Auch darin wird deutlich, dass es nicht darum geht, die Psychologie der Topologie oder der Vektormathematik anzupassen, sondern vielmehr darum, die Topologie und die Vektormathematik auf die Begriffe hin zu reduzieren, die bestimmten „(...) psychischen Inhalten genau zugeordnet werden (...)“ (Lewin 1969, S. 103) können (vgl. ebd.). Es geht also um eine Adaptation der Topologie und der Vektormathematik an die Bedürfnisse der Psychologie und nicht etwa umgekehrt.

Für besonders geeignet in dieser Hinsicht hält Lewin zunächst die „formalen mathematischen Begriffe“ der *Grenze, des Bereichs, des Zusammenhangs* und des

Vektors (vgl. Lewin 1969, S. 103), denn für Lewin ist es „(...) bei allen psychologischen Problemen (...) die Hauptaufgabe, topologische Beziehungen zu bestimmen“ (Lewin 1969, S. 105). Die Topologie, die Lewin „(...) als die allgemeinste Wissenschaft von räumlichen Beziehungen“ (Lewin 1969, S. 105) definiert, ist im Besonderen geeignet, Relationen und Beziehungen von unterschiedlichen *Teilen* und *Bereichen* zueinander und zum *Ganzen* zu beschreiben (vgl. ebd.). Alle diese Begriffe sind wesentlicher Bestandteil der Feldtheorie wie noch deutlich werden wird. Die Begriffe der *Umgebung* und des *Punktes*, die ebenfalls von hoher Relevanz für die Lewinsche Feldtheorie sind, sind mit der Topologie ebenfalls fassbar und „eng verbunden (...)“ (Lewin 1969, S. 105) mit den Begriffen des *Teiles* und des *Ganzen* (vgl. ebd.).

Insgesamt muss die Lewinsche Mathematisierung als Versuch der dynamischen Erfassung von Beziehungen und Relationen zwischen Teilen und Ganzheiten begriffen werden. Lewin bezeichnet gerade diese Erfassung und Bestimmung, also ob man es beispielsweise mit „(...) starken oder schwachen dynamischen Ganzheiten zu tun hat“ (Lewin 1933, S. 99) als den „ersten Schritt der Analyse“ (ebd.) (vgl. ebd.). Die Topologie erfüllt hierbei für Lewin eher die Funktion, (statischere) Strukturen wie z. B. Momentaufnahmen eines Geschehens zu untersuchen, wohingegen die Vektormathematik die Dynamik eines Geschehens, bzw. die „dynamische Struktur des Feldes“ (Lewin 1933, S. 105) insgesamt zu erfassen versucht (vgl. Lewin 1933, S. 99-105).

2.3.3 Die topologische Mathematik – Erfassung räumlicher Beziehungen

Der entscheidende Grund warum sich die Topologie für Lewin trotz der Tatsache, dass sie als nichtmetrisches mathematisches Mittel keine Aussagen über konkrete Größen, Entfernungen oder etwa Winkel erlaubt in besonderer Weise für die Sozialwissenschaft als Hilfsmittel eignet ist der, dass man mit ihrer Hilfe in der Lage ist, mathematisch eindeutige Aussagen zu räumlichen Beziehungen zu machen (vgl. Lewin 1969, S. 107). Genau um diese räumlichen Beziehungen von Bereichen oder Punkten aber geht es Lewin, nicht um exakt quantifizierbare Entfernungen, Größen oder die exakte Lage von Punkten. An dieser hohen Wertschätzung der Topologie wird hinsichtlich der Lewinschen wissenschaftstheoretischen Grundposition exemplarisch deutlich, dass es Lewin in der Sozialwissenschaft im Allgemeinen und der Feldtheorie im Speziellen nicht um eine quantitative sondern um eine qualitative Exaktheit geht. Insofern müsste man eigentlich sagen, dass die Topologie nicht ‚trotz der Tatsache‘, sondern gerade wegen dieser Tatsache geeignet ist, psychologische Sachverhalte zu erfassen.

Für die mathematische Topologie ist es hierbei noch nicht einmal entscheidend, welche Form ein bestimmter Bereich hat, ob man es also mit Flächengestalten wie Quadraten, Rechtecken, Ellipsen, Vielecken oder aber Raumgestalten wie Quadern oder Pyramiden zu tun hat (vgl. Lewin 1969, S. 107). Relevant ist allein die Relation bzw. die Beziehung, in der unterschiedliche Bereiche zueinander liegen (vgl. Lewin 1969, S. 106/107). Hierdurch lassen sich dann z. B. Aussagen darüber treffen, ob ein Bereich *offen* oder *abgeschlossen*, ob er *beschränkt* oder *unbeschränkt*, ob er *einfach* oder *mehrfach zusammenhängend* ist (vgl. Lewin 1969, S. 107/108). Am prägnantesten lassen sich diese Unterschiede an den Darstellungen und Erläuterungen ausführen, die auch Lewin verwendet (vgl. hierzu insgesamt Lewin 1969, S. 106-108): Abb. 3 beispielsweise zeigt einen zweidimensionalen, *einfach zusammenhängenden* Bereich (A), der durch eine Grenze *abgeschlossen* ist. Die genaue Form dieses Bereiches spielt keine Rolle. Es lassen sich keine Aussagen über die konkreten Entfernungen zwischen den Punkten 1, 2 und 3 treffen. Anders als die Darstellung auf den ersten Blick vermuten lässt, ist es aus topologischer Sicht noch nicht einmal zulässig zu sagen, ob Punkt 3 weiter entfernt von Punkt 1 ist als Punkt 2. Die topologisch einzig zulässige Aussage in dieser Hinsicht ist, dass die Punkte 1, 2 und 3 Teil des Bereiches A (des *Ganzen*) sind.

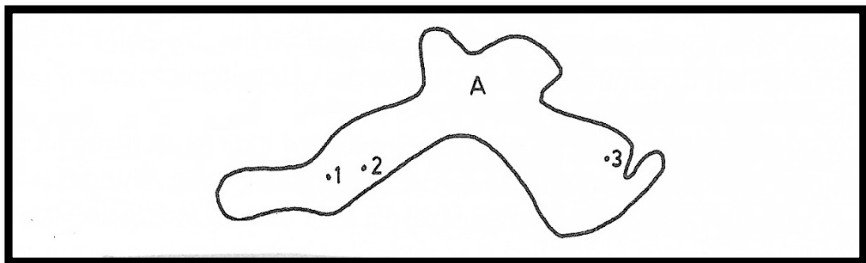


Abb. 3. Quelle: Lewin 1969, S. 106.

Im Gegensatz zur Abb. 3 bildet Abb. 4 zwei jeweils innerhalb ihrer Grenzen *zusammenhängende* und *abgeschlossene* Bereiche B und C ab, die allerdings als Ganzes einen *nicht zusammenhängenden* Bereich B+C bilden (vgl. Lewin 1969, S. 106-108). Hätten die Bereiche B und C keine Grenze, so wären es *offene* Bereiche (vgl. ebd.). Ja streng genommen, könnte man sogar jeweils das Innere der Bereiche B und C ohne ihre Grenze bzw. Grenzlinie als *offenen* Bereich beschreiben (vgl. ebd.).

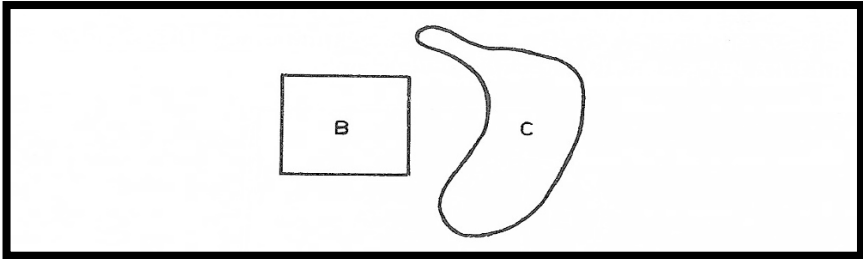


Abb. 4. Quelle: Lewin 1969, S. 106.

Das Fehlen einer Grenze ist das charakteristische Merkmal der Abb. 5. Diese Abbildung zeigt somit einen *nicht zusammenhängenden* und *unbeschränkten* Bereich (vgl. Lewin 1969, S. 106-108). Die Punkte liegen unzusammenhängend bzw. verbindungslos verstreut auf einer Ebene.

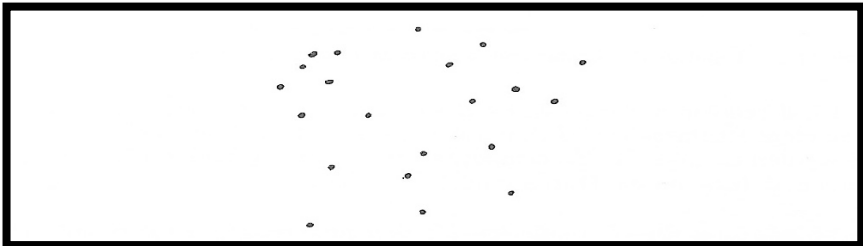


Abb. 5. Quelle: Lewin 1969, S. 106.

Es handelt sich bei allen bisher dargestellten Feldkonstellationen also um massive qualitative Unterschiede. Gleich mehrere solcher qualitativen Unterschiede zeigt auch Abb. 6. Sie stellt den Unterschied zwischen *einfach* und *mehrfach zusammenhängenden* Bereichen dar (vgl. Lewin 1969, S. 108): Die Bereiche D1 und D2 sind Beispiele für *einfach zusammenhängende* Bereiche, wohingegen die Bereiche E und F durch *Schnitte* in *mehrfach zusammenhängende* Bereiche gegliedert werden (vgl. ebd.). Wie ersichtlich haben die Schnitte durch die Bereiche D, E und F unterschiedliche Konsequenzen (vgl. Lewin 1969, S. 108): Der Gesamtbereich D wird in zwei *zusammenhängende* aber *abgeschlossene* Bereiche getrennt, bei dem der *Weg* von D1 nach D2 notwendigerweise mit einem *Grenzübertritt* verbunden ist, wohingegen in den *mehrfach zusammenhängenden* Bereichen E und F ähnlich

wie in einem Labyrinth jeder Punkt im Bereich ohne *Grenzübertritt* erreicht werden kann.

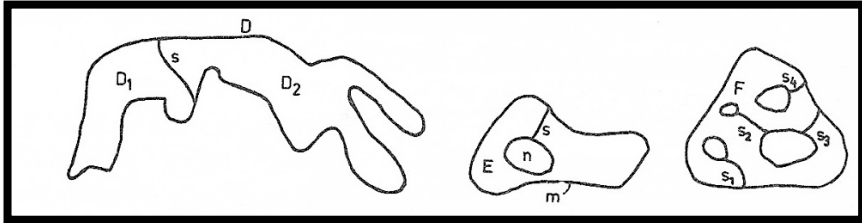


Abb. 6. Quelle: Lewin 1969, S. 108.

Was bisher sehr mathematisch anmutet, wird in seiner Bedeutung für die Erfassung psychologischer Sachverhalte in dieser Arbeit noch sehr deutlich werden. Es wird bei der Erarbeitung der unterschiedlichen feldtheoretischen Begriffe und Konzepte – vor allem dem Lebensraumkonzept – bei Lewin beständig auf diese mathematischen Konstruktionen zurückzukommen sein. An dieser Stelle sei jedoch zumindest eine direkte Brücke zu den psychologischen Tatbeständen geschlagen, um den roten Faden nicht zu verlieren: Insbesondere die „einfach zusammenhängenden abgeschlossenen Bereiche“ (Lewin 1969, S. 109) spielen für Lewin in der Psychologie eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.):

„In der Psychologie stellen solche Bereiche in einem gewissen Sinne den einfachsten Fall für dynamische Probleme dar. Wir verwenden sie als unsere wichtigsten Konstruktionselemente sowohl für die Probleme der psychologischen Umwelt wie auch für die der Person.“ (Lewin 1969, S. 109)

Insbesondere die Grenze „(...) eines einfach zusammenhängenden beschränkten Bereiches“ (Lewin 1969, S. 109) spielt hierbei für Lewin eine besondere Rolle. Mathematisch hat sie „(...) den Charakter einer Jordan-Kurve“ (ebd.). Die Bereiche A, B, C und D in den Abb. 3-6 stellten bereits Beispiele für Jordan-Kurven dar (vgl. Lewin 1969, S. 109). Die Jordan-Kurve ist ein zentraler Begriff der Topologie und mathematisch definiert als eine sich nichtschneidende Kurve, die eine „(...) eindeutige stetige Abbildung eines Kreises dar[stellt]“ (Lewin 1969, S. 109). Sie kann dabei alle möglichen Formen annehmen, von der Ellipse über den Kreis bis hin zu unregelmäßigen Formen. Das spielt letztlich – wie bereits oben aufgezeigt – in der Topologie keine Rolle. Einzig entscheidend ist, dass sich die Kurve nicht selbst schneiden darf.

Für Lewin hat die Jordan-Kurve ihren besonderen Wert darin, dass sie es ermöglicht, einen Bereich bzw. eine Ebene zu strukturieren (vgl. Lewin 1969, S. 109). So trennt die Jordan-Kurve als Grenzlinie für Lewin z. B. einen Bereich in ein Innen und ein Außen (vgl. ebd.). Bestimmte *Wege* sind somit beispielsweise mit Grenzübertritten verbunden (vgl. Lewin 1969, S. 109/110). Lewin verdeutlicht diese Eigenschaften und die Zusammenhänge wiederum an einer graphischen Darstellung (vgl. Abb. 7):

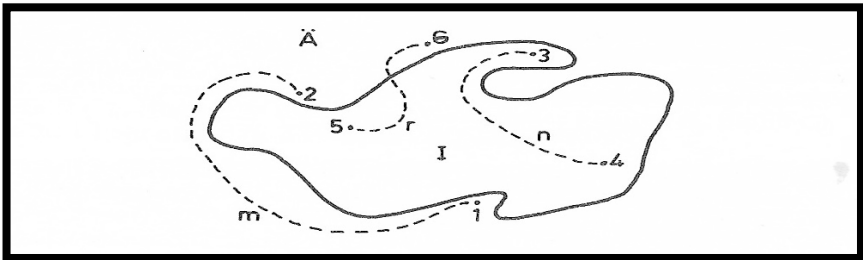


Abb. 7. (Quelle: Lewin 1969, S. 110).

Deutlich wird hier, dass ein äußerer Bereich (Ä) durch die Jordan-Kurve von einem inneren Bereich (I) geschieden wird. ‚Geschieden‘ bedeutet hier – und das ist wesentlich – dass bestimmte Punkte *ohne*, andere nur *mit* einem Grenzübertritt miteinander verbunden werden können (vgl. Lewin 1969, S. 109). So beschreibt der „Weg“ (Lewin 1969, S. 110) von Punkt 5 nach Punkt 6 (r) qualitativ etwas anderes als die Wege von Punkt 1 zu Punkt 2 (m) oder von Punkt 3 zu Punkt 4 (n), denn hier sind keine Grenzübertritte – was mathematisch als Schnitt durch den Jordan-Bogen bezeichnet wird – nötig (vgl. Lewin 1969, S. 109/110). Auch der *Weg* ist hierbei mathematisch klar definiert als „(...) eine Kurve, die sich selbst nicht schneidet“ (Lewin 1969, S. 110).

Was in alledem deutlich wird – und das ist hier wesentlich – ist die Tatsache, dass sich mit Hilfe der Topologie Beziehungen und Relationen von Teilen und Ganzen mathematisch und räumlich exakt in einem systematischen Begriffssystem ausdrücken lassen (vgl. hierzu nochmals Lewin 1969, S. 105). So ist es z. B. ganz allgemein auch möglich zu erfassen, ob wie in Abb. 8 A ein Teil von B ist (mathematisch: $A \subset B$) und B somit A enthält (mathematisch: $B \supset A$) (vgl. Lewin 1969, S. 105). In diesem Fall kann man weitere Aussagen ableiten, z. B. dass die Summe bzw. „(...) Gesamtheit aller Punkte, die in A oder in B enthalten sind“ (Lewin 1969, S. 105) gleich B ist (mathematisch: $A+B=B$) (vgl. Lewin 1969,

S. 105). Gleichsam gilt für diesen Fall, dass der *Durchschnitt* von A und B (mathematisch: $A \cdot B$) A ist (mathematisch: $A \cdot B = A$) (vgl. ebd.).

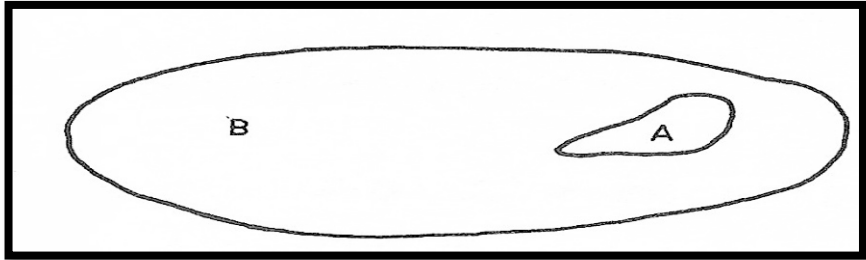


Abb. 8. Quelle: Lewin 1969, S. 118.

Bevor gleich anders geartete Fälle und damit andere mathematische Relationen beleuchtet werden, bietet es sich an dieser Stelle mit Abb. 8 in einem kurzen Exkurs an, an einem konkreten Beispiel den direkten Bezug zur Feldtheorie herzustellen, um damit die Bedeutung der Topologie in Lewins Theorie zu unterstreichen. Abb. 8 ist als Teil einer Darstellung der Situation bzw. des Lebensraumes einer „Minderheitsgruppe“ (Lewin 1969, S. 118) entnommen (vgl. ebd.): Im vorliegenden Fall (Abb. 8) „(...) entspricht die Minderheitsgruppe (A) einem zusammenhängenden beschränkten Bereich innerhalb eines umfassenderen Gebietes (B), das den anderen Bevölkerungsteilen des Landes zuzuordnen ist“ (Lewin 1969, S. 118). Im hier beschriebenen Fall wäre die Grenze zum Bereich B allseitig geschlossen und die Minderheitsgruppe folglich eine „abgeschlossene Gruppe“ (Lewin 1969, S. 118); es entsteht damit eine Art Ghetto (vgl. hierzu auch Lewin 1969, S. 119). Beispielhaft vorstellbar wäre hier etwa die Situation einer Chinatown. Ein noch drastischeres Beispiel könnte die Situation des Warschauer Ghettos oder etwa eines Gefängnisses sein. Hier würde auf noch viel drastischere Art deutlich werden, dass der Grenzübertritt zwischen den Gebieten A und B sogar physisch erschwert oder verunmöglicht wurde. Lewin spricht in diesem Sinne davon, dass man „(...) keine körperliche Lokomotion von einem zum anderen Teil vollziehen kann“ (Lewin 1969, S. 119). Im Gegensatz dazu wäre beim Beispiel der Chinatown zumindest diese „körperliche Lokomotion“ (ebd.), die gleichbedeutend mit einem *Weg* durch die Jordan-Kurve im oben beschriebenen Sinne (vgl. Abb. 7; vgl. Lewin 1969, S. 110) wäre, möglich.

Hier gilt es allerdings zu bedenken, dass die Grenze für Lewin keineswegs physisch zu sein braucht (vgl. Lewin 1969, S. 119). Eine Grenze besteht nicht nur

dort, wo Stacheldraht oder Mauern ein Gebiet einschließen. Eine Grenze im Lewinschen Sinne kann auf den ersten Blick auch durchaus unsichtbar, d. h. nicht physisch sein (vgl. ebd.). Die „sozialen Beziehungen“ (Lewin 1969, S. 119) sind hier der Schlüssel zum Verständnis Lewins:

„Eine durch Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rasse oder durch eine bestimmte soziale Stellung charakterisierte Gruppe kann in einer Stadt leben, ohne größeren sozialen Kontakt mit den andern Bevölkerungsteilen zu unterhalten. (Man denke etwa an die Neger in New York, an den Feudaladel einer mittelalterlichen italienischen Stadt oder an eine beliebig andere exklusive soziale Gruppe.)“ (Lewin 1969, S. 119)

Etwas anders gestaltet sich die Situation für eine Minderheitsgruppe (A), wenn sie „verstreut lebt“ (Lewin 1969, S. 118) (vgl. ebd.). Lewin beschreibt dies mit der Abb. 9. Hierbei soll allerdings keineswegs der Eindruck erweckt werden, als wäre für Lewin Abb. 9 negativ konnotiert und Abb. 8 die wünschenswertere Situation. Um was es Lewin vielmehr geht, ist zu zeigen, dass es sich um tiefgreifende qualitative Unterschiede in beiden Situationen und eine daraus entstehende andere *Dynamik* handelt (vgl. Lewin 1969, S. 119), wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Die Auflösung des Ghettos und das Zerstreuen der Juden in kleinere Gruppen hatten Verhaltensänderungen zur Folge, die in beträchtlichem Umfang durch den Wandel der topologischen Struktur der Gruppe hervorgerufen waren. Denn eine Trennung in nichtzusammenhängende Teile führt dynamisch zu einer Schwächung der inneren Zusammenhangsverhältnisse und des Grades gegenseitiger Abhängigkeit (Lewin 1935, S. 182).“ (Lewin 1969, S. 119)

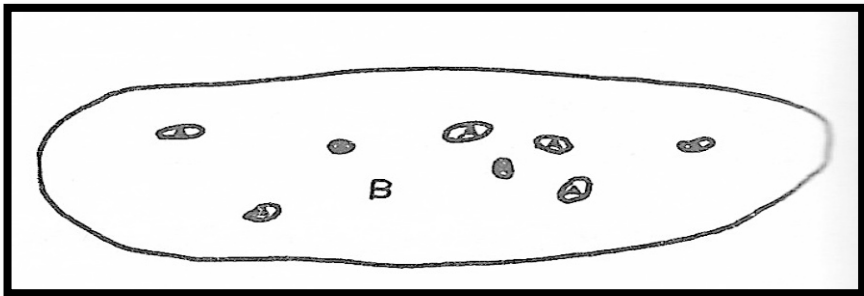


Abb. 9. Quelle: Lewin 1969, S. 118.

Eine vertiefte Behandlung der Situation von Minderheiten wäre sicherlich zum vollen Verständnis Lewins an dieser Stelle notwendig, ist aber nicht das Ziel dieser

Arbeit. Die Ausführungen sollten lediglich den Zusammenhang zwischen psychischen und sozialen Sachverhalten und den Begrifflichkeiten der Topologie nochmals plastischer machen und verdeutlichen.

Neben den bis hierher vorgestellten mathematischen Beziehungen zwischen Teilen sind für Lewin noch zwei weitere topologische Konstellationen für die Erfassung psychologischer Sachverhalte relevant. Diese sind in den Abb. 10 und 11 dargestellt.

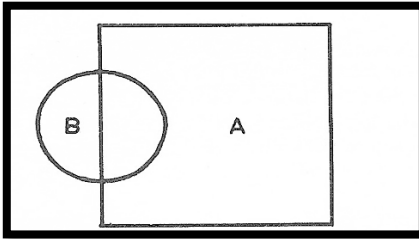


Abb. 10. Quelle: Lewin 1969, S. 105.

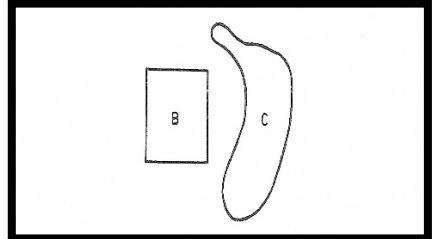


Abb. 11. Quelle: Lewin 1969, S. 106.

Abb. 10 zeigt, dass B nicht vollständig in A liegen muss, sondern nur ein Teilgebiet mit A teilt (vgl. Lewin 1969, S. 105). Abb. 11 wiederum zeigt, dass die beiden Teile B und C gar keinen *Durchschnitt* bilden und zwei getrennte Bereiche bzw. Teile sind (Lewin 1969, S. 105). Die mathematische Ausdruckweise hierfür lautet $B \cdot C = 0$ (vgl. Lewin 1969, S. 105). Man bezeichnet in diesem Sinne die beiden Bereiche B und C mathematisch als *fremd* (vgl. Lewin 1969, S. 105).

Die Abb. 11 wurde bereits besprochen, sie soll an dieser Stelle aber nochmals aufgegriffen werden, weil sich an ihr verdeutlichen lässt, dass es ‚psychologisch‘ einen großen Unterschied zur Abb. 12 gibt, obwohl diese mathematisch ebenfalls zwei *fremde* Bereiche, in diesem Fall D und E, darstellt (vgl. Lewin 1969, S. 110).

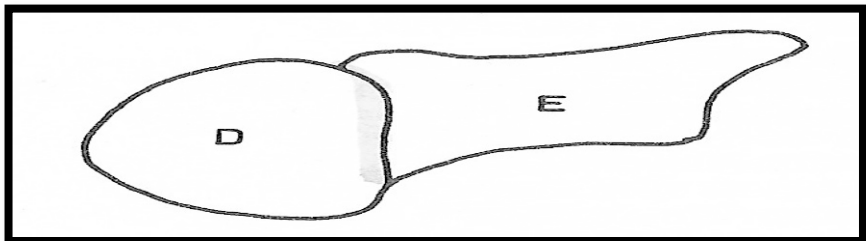


Abb. 12. Quelle: Lewin 1969, S. 110.

Gemeinsam ist beiden Abbildungen mathematisch gesprochen, dass sowohl bei Abb. 11 als auch bei Abb. 12 der Durchschnitt gleich Null ist (i. e. $B \cdot C = 0$; $D \cdot E = 0$), d. h. die Bereiche (B und C sowie D und E) sind jeweils fremd (vgl. Lewin 1969, S. 110). Aber – und das ist hier vor allem für die spätere Erfassung psychologischer Sachverhalte wesentlich – der Charakter der Grenzen ist ein anderer (vgl. ebd.): Es gibt bei der Grenze zwischen den Bereichen D und E in Abb. 12 *Randpunkte* die sowohl zur Grenze des Bereichs D als auch zur Grenze des Bereichs E gehören (Lewin 1969, S. 110). In Abb. 11 gibt es solche *Randpunkte* nicht (vgl. ebd.). Hier könnte man von einer ‚verbindenden Grenze‘, dort von einer ‚trennenden Grenze‘ sprechen (vgl. Lewin 1969, S. 110/111). Auch dies ist ein wesentlicher qualitativer Unterschied, der sich gerade mit dem mathematischen Mittel der Topologie adäquat ausdrücken lässt.

2.3.4 Die Vektormathematik – Erfassung der dynamischen Struktur des Feldes

Die Vektormathematik hat verglichen mit der Topologie keine vergleichbare Ausdifferenzierung in Lewins Werk gefunden. Während Lewin der Topologie im Buch „Grundzüge der topologischen Psychologie“ (1969) eine ausführliche Analyse und Erörterung widmet, beleuchtet er die Vektormathematik eher spärlich und über viele seiner Beiträge verstreut. An einer Stelle verweist Lewin sogar recht lapidar darauf, dass man alle relevanten Aspekte zur Vektoranalyse „(...) in einem mathematischen Lehrbuch (...) nachschlagen“ (Lewin 1933, S. 111) könne (vgl. ebd.). Auch Falk et al. (1969) weisen zwar in ihrem Vorwort auf ein Werk zur „Vektorpsychologie“ (1938) hin, dieses wird jedoch nicht im Literaturverzeichnis erwähnt. Auch eine akribische Literaturrecherche im englischen und deutschen Sprachraum ergibt keine Treffer zu einer solchen ‚Vektorpsychologie‘ Lewins. Es erscheint gerade aufgrund dieses Umstandes an dieser Stelle als geboten, eine gewisse Systematik der von ihm verwendeten Vektormathematik zu entwickeln. Hierfür sollen im Folgenden die Spuren in Lewins Werken verfolgt und offengelegt werden.

Die Vektormathematik ist in Lewins Theorie unmittelbar und besonders eng mit den von Lewin geprägten Begriffen des bzw. der *Valenz* verbunden (vgl. Lewin 1933, S. 103). *Valenzen* können unterschiedliche Stärken aufweisen, sie können positiv und negativ sein und sie betreffen bei Lewin sowohl Handlungen als auch Bedürfnisse (vgl. Lewin 1933, S. 103). Es besteht hierbei für Lewin zudem eine unmittelbare Beziehung zwischen *Valenzen* und kognitiven Prozessen und zwar in der Hinsicht, dass eine „(...) Valenz (...) einen wesentlichen Einfluß auf *Richtung* und Art der ‚kognitiven Prozesse‘ ausüben kann“ (Lewin 1933, S. 103; Hervorhebung DB). Der Begriff der *Richtung* ist in diesem Zusammenhang von

besonderer Bedeutung. Man könnte sagen, dass Vektoren für Lewin die Möglichkeit darstellen, Richtungen bzw. Tendenzen und damit wiederum Räumlichkeit in die Erfassung psychologischer Sachverhalte miteinzubeziehen. Auf diese Weise können in besonderer Weise „dynamische Strukturen des Feldes“ (Lewin 1933, S. 105) beschrieben und analysiert werden.

Valenzen wiederum sind bei Lewin eng mit dem Begriff der *Kraft* und der *Lokomotion* verbunden (vgl. Lewin 1933, S. 110). Im weiteren Zusammenhang muss auch der Begriff der *Barriere* bei Lewin diesem Begriffssystem zugeordnet werden denn auch *Barrieren* bewirken Richtungen (vgl. Lewin 1933, S. 108/109).

„Um die Lokomotion der Person in einem bestimmten Feld abzuleiten, verwenden wir den Kraftbegriff in einer Weise, die eine strenge Zuordnung zwischen einerseits Kraft und Lokomotion und andererseits Valenzen oder Barrieren und Kräften umfaßt.“ (Lewin 1933, S. 110)

Der Begriff der *Kraft* stellt innerhalb der Feldtheorie einen zentralen Schlüsselbegriff dar. Für Lewin ist er zwingend für eine Theorie die nicht nur deskriptiv abstraktiv klassifizieren will, sondern auch die Dynamiken von psychologischen Sachverhalten erfassen will (vgl. Lewin 1933, S. 110). Tatsächlich kommt der Begriff in verdeckter weniger klarer Form für Lewin bereits in anderen psychologischen Theorien vor, etwa wenn in der Assoziationstheorie die Rede von „Tendenzen“ oder in anderen Theorien die Rede von einem „Gleichgewicht“ ist (vgl. Lewin 1933, S. 110). Beide Begriffe sind für Lewin nur mit dem Kraft-Begriff eindeutig zu definieren und – vielleicht noch wichtiger – miteinander zu verbinden (vgl. ebd.). Eine *Kraft* impliziert für Lewin immer eine „reale Lokomotion“ (ebd.) in die Richtung, in der die Kraft oder die Kräfte wirken (vgl. ebd.). Es kann jedoch auch der Fall eintreten, dass eine Kraft durch andere Kräfte im Sinne einer Resultante in ihrer Wirkungsrichtung beeinflusst oder aber im Sinne einer Gegenkraft „paralysiert“ (ebd.), i. e. aufgehoben wird (vgl. Lewin 1933, S. 110).

Entscheidend ist nun für Lewin, dass eine Kraft Eigenschaften aufweist, die sich mit dem Vektorbegriff decken: Beide haben eine *Richtung* und eine spezifische *Stärke* (vgl. Lewin 1933, S. 110). Dadurch unterscheiden sich Vektoren in der Mathematik von Skalaren, die lediglich durch reelle Zahlen ausgedrückt werden aber weder *Richtung* noch *Stärke* ausdrücken können (vgl. Lewin 1933, S. 111). Gerade darum jedoch geht es, wenn man den psychologischen Begriff der *Kraft* begrifflich in einem Konstrukt erfassen will (vgl. Lewin 1933, S. 110/111). Vektoren finden bei Lewin aufgrund ihrer Eigenschaften darüber hinaus auch Anwendung bei der Erfassung von Lokomotionen, weil auch diese bestimmte Richtungen haben (vgl. Lewin 1933, S. 112). Zusammenfassend wird die Bedeutung der Vektoren und die Verbindung zwischen den Begriffen der *Kraft* und der *Lokomotion* in Lewins Theorie in folgendem Zitat besonders deutlich:

„(...) bei meiner Darlegung der dynamischen Struktur des Feldes charakterisiert der Vektor die Richtung der Kraft selbst, d. h. die Richtung, in der die Lokomotion vor sich geht, wenn keine anderen Kräfte vorhanden sind. Beherrscht zum Beispiel nur eine positive Valenz das Feld, hat der Vektor die Richtung von der Position der Person zur Lage der positiven Valenz.“ (Lewin 1933, S. 112)

Wenn bisher und insbesondere in diesem Zitat verstärkt von *Richtung* die Rede ist, so ist Vorsicht geboten: Richtungen und damit verbundene Wege dürfen (erneut) nicht *metrisch* bzw. *physikalisch* oder allgemeiner *geographisch* verstanden werden (vgl. Lewin 1933, S. 117). Es handelt sich um Richtungen „(...) im Sinne des hodologischen Raumes“ (ebd.) (vgl. ebd.).

Die Verwendung der Vektormathematik soll im Folgenden wieder an einigen konkreten Beispielen Lewins verdeutlicht werden, da dies die bisherigen theoretischen Ausführungen plastischer macht. Die Beispiele sind im Wesentlichen den Ausführungen Lewins zur „psychologischen Situation bei Lohn und Strafe“ (Lewin 1931, S. 113-168) entnommen. Im Vordergrund sollen allerdings an dieser Stelle jeweils die mathematischen Begrifflichkeiten und Implikationen stehen und weniger eine konsistente inhaltliche Analyse zur „psychologischen Situation bei Lohn und Strafe“. Auf diese wird an anderer Stelle noch ausführlich eingegangen (siehe S. 244ff.).

Abb. 13 symbolisiert zunächst einmal die dynamische Struktur einer Situation bei der ein Kind (K) und eine Puppe (P) im Raum sind (vgl. Lewin 1931, S. 116/117). Die Situation ist für Lewin „(...) in dynamischer Hinsicht relativ einfach“ (Lewin 1931, S. 116): Die Puppe bzw. das Spielen mit der Puppe übt eine *Anziehungskraft* auf das Kind aus (vgl. ebd.).

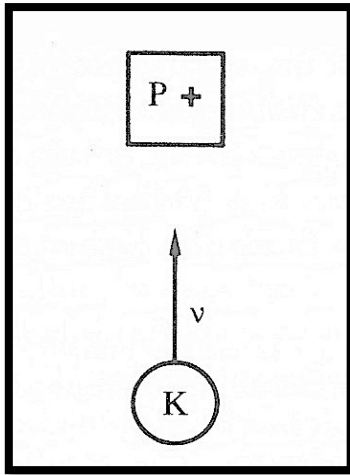


Abb. 13. Quelle: Lewin 1931, S. 116.

In den Begrifflichkeiten Lewins gesprochen hat die Puppe als Objekt bzw. das „Puppenspiel“ (ebd.) als gewünschte Handlung einen *Aufforderungscharakter* bzw. eine positive Valenz (vgl. ebd.) für das spezifische Kind dieser Situation. Diese Valenz wird in Abb. 13 mit dem Pluszeichen zum Ausdruck gebracht. Diese positive Valenz wiederum hat Bedeutung für die Strukturierung der Situation: Der Vektor (v) symbolisiert die „psychische Feldkraft“ (Lewin 1931, S. 116), die durch diesen Aufforderungscharakter entsteht (vgl. ebd.).

Auf den ersten Blick könnte man vermuten, dass es sich hier um eine recht deterministische und mechanisch lineare Betrachtung bzw. Vereinfachung von Verhalten handelt. Dass es sich um keine eindimensionale mechanistisch-deterministische Betrachtung der Situation handelt, kommt jedoch in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Ist diese Lockung [der Puppe] relativ zu den sonstigen in der Situation bestehenden psychischen Kräften stark genug, so wird eine Aktion des Kindes in dieser Richtung einsetzen.“ (Lewin 1931, S. 116/117)

Es können für Lewin also weitere „psychische Kräfte“ (ebd.) im Spiel sein die letztlich ausschlaggebend für die tatsächliche Aktion sein werden (vgl. ebd.). Der Vektor vom Kind in Richtung auf die Puppe symbolisiert nur, dass es hier eine wirkende Kraft in Richtung der Puppe gibt, die das kindliche Verhalten mitbedingt. Ob es sich schon um die endgültige Erklärung und Ursache handelt, lässt sich erst durch eine tiefgehende Analyse der Gesamtsituation zu der auch das Kind gehört ermitteln. Dies wird an anderer Stelle nochmals vertieft. Wichtig ist an dieser Stelle in erster Linie, zu klären in welcher Weise der Vektor in der Lewinschen Theorie eingesetzt wird: Der Vektor symbolisiert eine „psychische Feldkraft“ (Lewin 1931, S. 116) von besonderer Richtung und Stärke (vgl. ebd.).

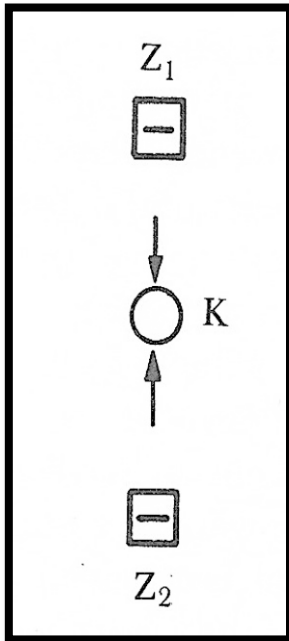
Abb. 14 zeigt nun das Geschehen, wenn das Kind auf seinem Weg zur Puppe auf ein Hindernis bzw. psychologisch gesprochen auf eine *Barriere* (Lewin 1931, S. 117) trifft (vgl. ebd.). Lewin weist darauf hin, dass diese *Barriere* unterschiedlicher Natur sein kann: es kann sich ganz profan um ein physikalisches Hindernis wie beispielsweise eine Bank handeln (vgl. Lewin 1931, S. 117); es könnte sich aber auch um ein Hindernis „sozialer Natur“ (ebd.) handeln, etwa das „Verbot eines Erwachsenen“ (ebd.) oder aber die „Machtsphäre eines anderen Kindes“ (ebd.) (vgl. ebd.). Psychologisch macht dies für Lewin zunächst keinen Unterschied (vgl. ebd.): „Eine solche Barriere wird die Aktion des Kindes auf das Ziel hin erschweren; sie wird sie aber in der Regel nicht ganz zum Stehen bringen, sondern zunächst aus der ursprünglichen Richtung abdrängen“ (Lewin 1931, S. 117). Genau diese Dynamik zeigt Abb. 14:



Abb. 14. Quelle: Lewin 1931, S. 117.

Sichtbar könnte die Konstellation in Abb. 14 je nach tatsächlicher Natur der Barriere (physikalisch oder sozial) etwa in folgendem kindlichen Verhalten werden (vgl. Lewin 1931, S. 117): Das Kind klettert über die Bank oder geht um sie herum. Es überredet den Erwachsenen oder das andere Kind oder verhandelt einen Kompromiss, z. B. könnte es das andere Kind dazu überreden, „(...) die Puppe (...) ‚wenigstens für eine Weile‘ zu ‚borgen‘“ (Lewin 1931, S. 117) (vgl. ebd.). Was die psychologische Situation der wirkenden Feldkräfte anbelangt, liegt für Lewin hier mehr oder weniger dieselbe Situation vor, es handelt sich lediglich um ein Verschieben bzw. Abdrängen „(...) aus der ursprünglichen Richtung“ (Lewin 1931, S. 117) (vgl. ebd.). Für Lewin verändern sich durch die Barrieren die „(...) Lagebeziehungen zwischen Person und Ziel (...)“ (Lewin 1931, S. 118) und hierdurch auch „(...) die Richtung der Feldkraft“ (ebd.) (vgl. ebd.), was der Vektor (v) in den Abb. 14 zum Ausdruck bringt. Solange die positive Valenz im Feld bestehen bleibt, wird auch die Feldkraft bestehen bleiben und das Verhalten des Kindes

zum Ziel hinlenken (vgl. Lewin 1931, S. 118): „Das Verhalten macht also einen ausgesprochen ‚zielstrebigen‘ Eindruck.“ (Lewin 1931, S. 118).



Denkbar ist aber natürlich auch ein anderer Fall wirkender Feldkräfte. Abb. 15 verdeutlicht, dass ein Ziel (Z_1) eine negative Valenz aufweist (vgl. Lewin 1933, S. 122). Dies symbolisiert der Vektor der vom Ziel weg in Richtung auf das Kind (K) wirkt. Wenn es sich also bei der positiven Valenz um eine Art Anziehungskraft handelt, so könnte man hier von einer abstoßenden Kraft sprechen, die im „psychologischen Feld“ (Lewin 1933, S. 122) wirkt. In Abb. 15 ist die Situation sogar noch verwickelter, weil quasi zwei negative Valenzen bzw. deren *Kräfte* auf das Kind wirken (vgl. Lewin 1933, S. 122). Lewin spricht in diesem Fall von einer echten „Konfliktsituation“ (Lewin 1933, S. 122). Mit Vektoren ist es also für Lewin möglich, Konfliktsituationen und die hier wirkenden Feldkräfte begrifflich und qualitativ (nicht jedoch quantitativ!) eindeutig zu erfassen, bzw. das „*Kraftfeld*“ (Lewin 1933, S. 122; Hervorhebung KL) einer psychologischen Situation zu bestimmen (vgl. ebd.).

Abb. 15. Quelle: Lewin 1933, S. 122.

Mit dem Begriff des *Kraftfeldes* meint Lewin konkret „(...) die Verteilung der Kräfte für einen bestimmten Punkt des Bereiches, die an diesem Punkt existieren, wenn sich die Person dort befände“ (Lewin 1933, S. 122). Für die Abb. 15 würde sich dieses *Kraftfeld* wie folgt gestalten:

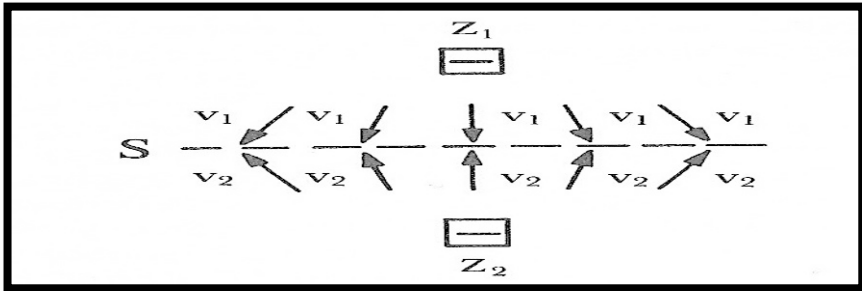


Abb. 16. Quelle: Lewin 1933, S. 123.

Mit der Verwendung der Vektoren in dieser Darstellung wird für Lewin auch erklärbar, dass in einem solchen *Kraftfeld*, bzw. bei einem solchermaßen strukturierten Konflikt immer eine Tendenz des „Aus-dem-Felde-gehens“ (Lewin 1933, S. 123) besteht (vgl. ebd.). Es handelt sich für Lewin um ein *labiles Gleichgewicht* (Lewin 1933, S. 123; Hervorhebung KL), bei dem die „Seitwärtsbewegungen“ (ebd.) der Person ein anfänglich bestehendes Gleichgewicht zwischen den wirkenden Kräften beseitigen (vgl. ebd.). Die wirkenden psychologischen Feldkräfte die in der Abb. 16 durch Vektoren symbolisiert sind treiben also in gewisser Weise die Person aus der Situation. Dies kann eine tatsächliche physikalische Bewegung aus der Situation bewirken, muss es aber nicht. Es könnte sich auch um eine ‚psychologische Verabschiedung‘ aus der Situation handeln, wie an anderer Stelle noch ausführlicher darzustellen sein wird (siehe S. 170ff.).

Qualitativ anders stellt sich die Situation in Abb. 17 dar, wie ebenfalls wiederum die Verwendung von Vektoren zum Ausdruck bringen. Dargestellt ist hier nach Lewin eine zweite Art von Konflikt, den Lewin vom Konflikt in Abb. 18 unterscheidet und grob wie folgt umreißt:

„In A [Abb. 17] mag das Kind (K) zwischen zwei positiven Aufforderungscharakteren (Z_1 und Z_2) stehen, in B [Abb. 18] zwischen zwei negativen Valenzen. Die Abstände und Stärken der Valenzen mögen gleich sein. Wenn wir die Kräfte, die in diesen Situationen bestehen, zeichnen, scheinen zunächst beide für das Kind genau gleich zu sein. Aber das Verhalten wird zweifellos verschieden sein.“ (Lewin 1933, S. 122)

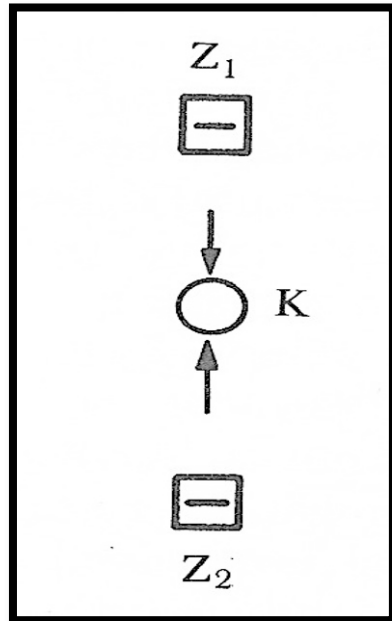
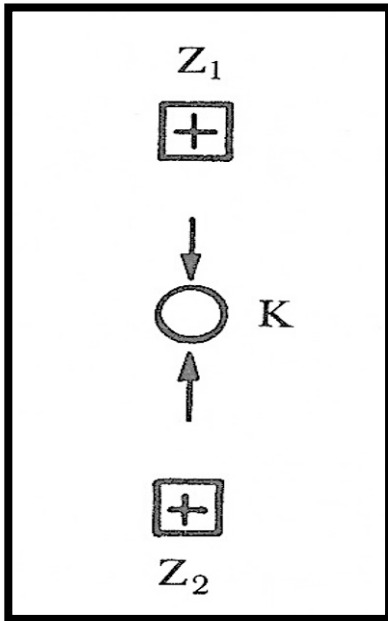


Abb. 17. Quelle: Lewin 1933, S. 122. Abb. 18. Quelle: Lewin 1933, S. 122.

Wie dieses unterschiedliche Verhalten aussieht und wie es sich für Lewin begründet wird gleich erläutert. Zunächst ist es jedoch wichtig einen Aspekt der Abb. 17 genauer zu betrachten. Hier scheint auf den ersten Blick die Lage bzw. der Ansatzpunkt der Vektoren im Feld verwirrend zu sein, denn eine positive Valenz erzeugt normalerweise für Lewin eine Kraft in Richtung des positiven Ziels (hier Z_1 und Z_2). Da hier allerdings zwei positive Valenzen im Feld vorhanden sind und dadurch ein Konflikt entsteht ist diese Darstellung anders zu deuten: Man muss sich den oberen Vektor zur positiven Valenz von Z_2 gerichtet vorstellen, wohingegen der untere Vektor auf die positive Valenz von Z_1 gerichtet ist. Eine Bewegung in Richtung auf die positive Valenz Z_1 verstärkt in diesem Sinne die Kraft, die in Richtung Z_2 wirkt.³³ Der Aspekt der Stärke einer Kraft soll gleich ausführlich thematisiert werden, doch zunächst soll der Gedanke von Lewin fortgeführt werden.

³³ Man fühlt sich hier gewissermaßen an die Parabel des Esels erinnert (Buridans Esel), der zwischen zwei Heuhaufen verhungert, weil er sich nicht entscheiden kann.

Der Konflikt aus Abb. 17 erzeugt für Lewin ein anders strukturiertes *Kraftfeld* als der Konflikt aus Abb. 18 (vgl. Lewin 1933, S. 122/123). Dieses *Kraftfeld* sieht für Lewin wie folgt aus:

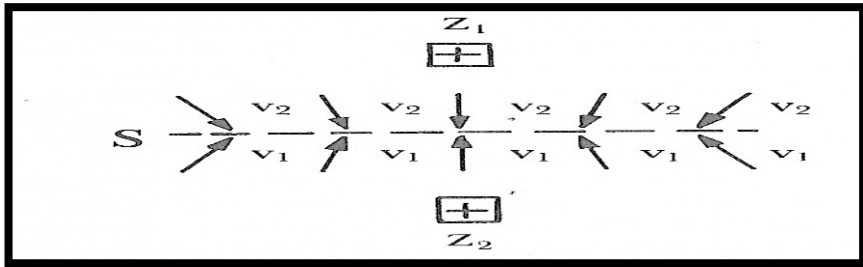


Abb. 19. Quelle: Lewin 1933, S. 123.

Damit erklärt Lewin auch das unterschiedliche Verhalten in den beiden Konfliktsituationen: Während bei dem Konflikt aus Abb. 18 eine Tendenz des „Aus-dem-Feld-gehens“ (Lewin 1933, S. 123) besteht, bewirken die psychologischen Kräfte im Konflikt der Abb. 17, dass die Person im Feld und damit in der Situation verbleibt (vgl. Lewin 1933, S. 123). Die ‚Seitwärts-Komponenten‘ sind anders gerichtet und hierdurch entsteht für Lewin ein *stabiles Gleichgewicht* (Lewin 1933, S. 123; Hervorhebung KL) (vgl. ebd.). Dieses *stabile Gleichgewicht* sorgt dafür, dass die Person in der Konfliktsituation verharrt bzw. zumindest die Tendenz besteht, die Person in der Konfliktsituation zu halten (vgl. ebd.).

In allem bisher Gesagten wird deutlich, dass Vektoren für Lewin in besonderer Weise geeignet sind, den Aspekt der *Gerichtetheit* eines psychologischen Feldes zu erfassen. Damit wird es möglich, den Aspekt der Räumlichkeit in die systematische Bestimmung und Erfassung psychologischer Sachverhalte einzubeziehen. Im psychologischen Feld wirken, wie deutlich wurde, für Lewin Kräfte in verschiedenen Richtungen. Ebenso zielt Verhalten für Lewin in eine Richtung. Vektoren können diese Richtung zum Ausdruck bringen. Es gilt an dieser Stelle jedoch zu bedenken, dass hierbei bisher (z. B. in den Abb. 17) vor allem der Aspekt der Richtung der Feldkraft bzw. des Vektors im Mittelpunkt der Betrachtungen stand. Lewin betont jedoch, dass Vektoren sowohl *Richtung* als auch *Stärke* einer Kraft zum Ausdruck bringen können (vgl. Lewin 1933, S. 110). Die unterschiedlichen Längen der Vektoren in den Abb. 20 und 21 verdeutlichen, dass die Stärken der wirkenden Feldkräfte unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

Man könnte nun natürlich geneigt sein, aus den Richtungen und Stärken unterschiedlicher Vektoren in einem psychologischen *Kraftfeld* eine Resultierende abzuleiten, die das tatsächliche Verhalten erfasst. Abb. 20 würde ein solches Vorgehen beschreiben (vgl. hierzu Lewin 1931a, S. 263).

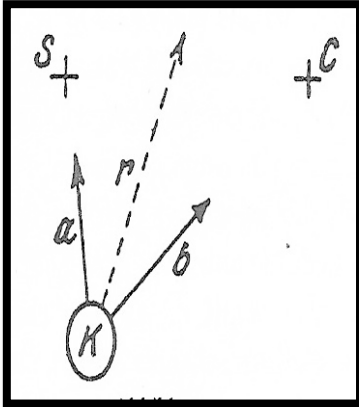


Abb. 20. Quelle: Lewin 1931a, S. 263.

Hierbei ist für Lewin allerdings größte Vorsicht geboten (vgl. Lewin 1931a, S. 262ff.). Für ihn ist dies vor allem in methodischer Hinsicht eine „prinzipielle Schwierigkeit“ (Lewin 1931a, S. 262) und man kann das reale Problem einer solchen Resultierenden leicht an einem konkreten Beispiel verdeutlichen. Lewin beschreibt mit Abb. 20 das psychologische *Kraftfeld* für ein fiktives Geschehen, bei dem ein Kind (K) der Anziehungskraft bzw. positiven Valenz (+) einer Schokolade (C) und eines Spielzeuges (S) unterliegt (vgl. Lewin 1931a, S. 263).

Gemäß der Theorie einer Resultierenden müsste dann folgendes paradoxe Verhalten des Kindes eintreten:

„(...) sofern überhaupt eine Resultante r aus beiden Kräften sich bildet, müsste diese jedenfalls in einer Richtung verlaufen, die weder nach S noch nach C führt. Das Kind würde also, so schließt man leicht, dieser Theorie gemäß weder S noch C erreichen.“ (Lewin 1931a, S. 263)

Der Schlüssel für dieses methodische Problem liegt für Lewin in der Einführung eines weiteren mathematischen Begriffes, i. e. des Differentials (vgl. Lewin 1931a, S. 262ff.). Was Abb. 20 darstellt ist für Lewin lediglich eine Momentaufnahme (vgl. Lewin 1931a, S. 263). Der Vektor könnte durchaus „(...) im Ausgangsmoment in der Richtung r (...)“ (Lewin 1931a, S. 263) liegen, daraus dürfe man jedoch nicht schließen, „(...) daß das tatsächliche Geschehen nun dauernd diese Richtung beibehält“ (ebd.) (vgl. ebd.). Die Situation und ihre Dynamik verändern sich vielmehr mit fortschreitender Zeit beständig in dem Sinne, dass sich auch die Kräfteverhältnisse dynamisch verschieben (vgl. ebd.).

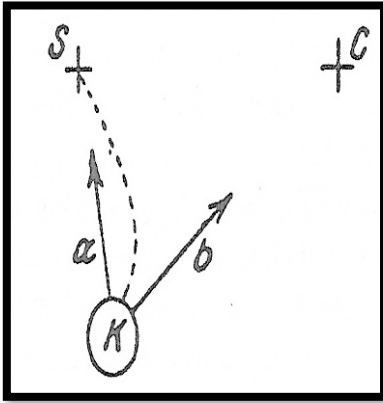


Abb. 21. Quelle: Lewin 1931a, S. 263.

Genau dies meint Lewin mit dem Begriff des „Geschehensdifferentials“ (Lewin 1931a, S. 262): Der Aspekt der Zeit bzw. des zeitlichen Verlaufs muss für Lewin also mitbedacht werden. So wäre es etwa bei der Anfangssituation durchaus denkbar, dass sich das Kind beide Optionen offenhalten möchte und sich zunächst tatsächlich in der Richtung der Resultierenden bewegt. Die Kräftekonstellation verändert sich allerdings mit fortlaufender Zeit, die ja letztlich gleichbedeutend ist mit einer Positionsveränderung im *Kraftfeld*.

Das tatsächliche Geschehen wird sich daher nicht aus der anfänglichen Resultierenden ableiten lassen, sondern wird das Kind zu einer der beiden positiven Valenzen führen (vgl. Lewin 1931a, S. 263) (vgl. Abb. 21).

2.3.5 Fazit

Wenn im vorangegangenen Fazit (siehe hierzu S. 65ff.) das galileische Denken in der Tradition Galileis, Brunos oder Keplers als das wissenschaftstheoretische Fundament der Feldtheorie bezeichnet wurde, so gehört hierzu unbestreitbar und als direkte Folge dieser galileischen Grundorientierung auch die im vorangehenden Kapitel dargestellten mathematischen Hilfsmittel und Konstrukte. Die Feldtheorie ruht hinsichtlich ihrer Begriffe und Konstrukte also sowohl auf dem galileischen Denken als auch auf der hier dargelegten und begründeten spezifisch mathematischen Orientierung.

In dieser im Vorangehenden beleuchteten mathematischen Fundierung der Lewinschen Feldtheorie wird vielleicht die neukantianische Orientierung Lewins, die unter anderem auf seine wissenschaftlichen Vorbilder und Lehrer Cassirer und Riehl zurückgeht, die er beide zeitlebens hoch verehrt hat (vgl. Marrow 2002), am deutlichsten sichtbar. Hier bewegt sich Lewin ganz in der Tradition Kants, wenn dieser für die Wissenschaft gewissermaßen als *Desiderat* formulierte:

„Ich behaupte aber, daß in jeder besonderen *Naturlehre* nur so viel eigentliche Wissenschaft angetroffen werden könne, als darin Mathematik anzutreffen ist.“ (Kant 1786/2014, S. 6; Hervorhebung DB)

Kant hatte mit dem Begriff der „Naturlehre“ an dieser Stelle keinesfalls allein die Naturwissenschaft im Blick, wie in der Fortführung dieser Passage deutlich wird:

„Also mag zwar eine reine Philosophie der Natur überhaupt, d.i. diejenige, die nur das, was den Begriff einer Natur im allgemeinen ausmacht, untersucht, auch ohne Mathematik möglich sein, aber eine reine Naturlehre *über bestimmte Naturdinge (Körperlehre und Seelenlehre) ist nur vermitteltst der Mathematik möglich*, und, da in jeder Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft angetroffen wird, als sich darin Erkenntnis a priori befindet, so wird Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft enthalten, als Mathematik in ihr angewandt werden kann.“ (Kant 1786/2014, S. 6; Hervorhebungen DB)

Alles Vorangehende, bzw. konkreter Lewins mathematische Fundierung der Feldtheorie mit Hilfe der Topologie und der Vektormathematik stellt die direkte Antwort Lewins auf diese Kantsche Forderung dar. Es handelt sich um keine *quantitative*, sondern um eine *qualitative* Mathematik, die Lewin hier in Form der Topologie und der Vektormathematik als Lösungen vorschlägt und miteinander kombiniert. Eine Form der Mathematik also, die insbesondere die Beziehungen einzelner Elemente des Feldes in den Mittelpunkt ihrer Klärungen stellt und die ihren Ausgangspunkt insbesondere im Konzept des hodologischen Raumes hat. Interessant und bemerkenswert bleibt gerade in Bezug auf das mathematische Konzept des hodologischen Raumes hierbei auch, dass dieses später auch von Bollnow³⁴ und Sartre³⁵ verwendet wird (vgl. hierzu Bollnow 2011; Sartre 2014). Deren Verwendung allerdings ist rein theoretischer Natur, eher im Sinne einer Denkfigur, d. h. beide verzichten darauf die direkten und unverzichtbaren mathematischen Implikationen der Vektormathematik und der Topologie mit zu berücksichtigen. Damit jedoch fehlen ihnen die zentralen analytischen Instrumente auch die Tiefenstrukturen menschlichen Verhaltens zu untersuchen. Vielleicht ist dies auch ein Grund, warum sowohl bei Sartre als auch bei Bollnow das Konzept des hodologischen Raumes keine tiefergehende Berücksichtigung findet (vgl. hierzu Bollnow 2011; Sartre 2014).

Es ist – und Lewin begründet dies wie gesehen ausführlichst – nicht die metrische Mathematik der Zahlen (quantitativ), die er für die besondere „Naturlehre“

³⁴ Bollnow beispielsweise bezeichnet den „(...) von Lewin eingeführten (...)“ (Bollnow 2011, S. 156) Begriff des hodologischen Raumes „(...) als überaus klärend und fruchtbar“ (ebd.), wenn es darum geht, den Menschen in seinem Erleben, Empfinden und Handeln zu verstehen (vgl. Bollnow 2011, S. 156/157).

³⁵ Diese Überlegungen Sartres werden in seinem Werk „Das Sein und das Nichts“ (2014) dargelegt. Sartre bezieht sich hier intensiv auf Lewin und den hodologischen Raum (vgl. hierzu Sartre 2014, S. 547ff.).

über „bestimmte Naturdinge“ wie die „Seelenlehre“ für geeignet hält, sondern die Mathematik der nichtmetrischen Verhältnisse (qualitativ) die Lewin mit seiner Feldtheorie im Blick hat. Diese Mathematik fungiert in Lewins Denken als eine Art Perspektive und logische Sprache, die Ableitungen ermöglicht und damit die wissenschaftlich saubere und einwandfreie Erfassung, Analyse und Interpretation psychologischer Situationen und Gegebenheiten ermöglicht. Auf diesem wissenschaftstheoretischen Fundament ruht die Lewinsche Feldtheorie. Dies zu berücksichtigen ist unabdingbar, wenn es im Folgenden nun darum gehen soll, die konkreten feldtheoretischen Begriffe und Konstrukte zu verstehen, um sie in einem nächsten Schritt dann auch auf ihre Relevanz für die Analyse pädagogischer Situationen fruchtbar zu machen.

2.4 Die Begriffs- und Konstruktbildung der Feldtheorie

2.4.1 *Phänotypische vs. Genotypische Bestimmung*

„Sie [die Begriffsdimension] erlaubt eine Entscheidung darüber, ob ein psychologischer Terminus lediglich eine Anhäufung von Phänomenen bezeichnet, welche nur auf dem begrifflichen Feuer-und-Wasser-Niveau als Einheit verstanden werden kann; oder ob ihm [dem Begriff] ein Platz zukommt in einer Psychologie, welche sich aus Konstrukta mit klar definierter Begriffsdimension aufbaut.“ (Lewin 1944a, S. 85)

Man schließt mit diesem Zitat unmittelbar an die Unterscheidung zwischen aristotelischer und galileischer Denktradition an (siehe S. 42ff.). Hier abstraktive Klassifizierungen, die sich vor allem an den Phänotypen orientieren, dort eine Begriffsbildung, die jenseits von Phänotypen den Genotyp von Verhalten definieren möchte. Lewins Begriffs- und Konstruktverständnis folgt auch hier eindeutig dem Ideal einer galileischen Wissenschaft. Was dies im Einzelnen bedeutet, soll in diesem Kapitel an zentralen Begriffen und Konstrukten der Lewinschen Feldtheorie verdeutlicht werden.

Lewin geht bei seinen Begriffs- und Konstruktbildungen von konkreten Wirklichkeiten aus, die diesen Begriffen zugrunde liegen (vgl. Lohr 2012, S. 16): „Er [Lewin] nahm sich die Freiheit, von psychischen Kräften als Wirklichkeiten und nicht als Metaphern zu reden (1926)“ (Lohr 2012, S. 16). Die Begriffsbildungen müssen so gestaltet sein, dass sie eine (experimentelle) Überprüfung dieser Wirklichkeiten ermöglichen (vgl. Lohr 2012, S. 16). Hierzu ist es erforderlich, dass die „(...) Begriffe eindeutige Dimensionen haben, die ihrerseits wiederum in eindeutigen Bezügen zu Dimensionen anderer Begriffe stehen, um schlüssige Erklärungen für Zustände und Ereignisse zu liefern“ (Lohr 2012, S. 16). Ein Beispiel aus der Physik mag dies verdeutlichen (vgl. Lohr 2012, S. 16/17; Lewin 1944a,

S. 80ff.): Die Geschwindigkeit lässt sich nur als Quotient aus dem Weg und der Zeit bestimmen ($v=s/t$). In diesem Beispiel deutet sich die Art Begriffsbestimmung an, die Lewin auch für die Psychologie im Sinn hat: Eine Begriffsbestimmung die *funktionale*, genidentische Zusammenhänge und Abhängigkeiten offenlegt und nicht etwa nur phänomenal Ähnliches abstraktiv klassifiziert. Hierbei geht es darum, die Dimensionen und Grundelemente eines wissenschaftlichen Konstrukts zu erkennen und zuordnen zu können (vgl. Lewin 1944a, S. 80). Metaphorisch ausgedrückt könnte man sagen, dass es Lewin darum geht, das entsprechende ‚Muster‘ zu erkennen. An anderer Stelle spricht Lewin in diesem Zusammenhang auch von der Notwendigkeit, das „Wesen“ (Lewin 1944a, S. 79) bzw. die „Natur“ (ebd.) einer Sache bzw. eines Phänomens zu klären, bevor Wirkungsgesetze aufgestellt werden können (vgl. Lewin 1944a, S. 79).

Hier liegen nun aber gleich mehrere Schwierigkeiten bezüglich des korrekten Verständnisses Lewins verborgen. Der Begriff des „Wesens“ z. B. – und darauf weist Lewin selbst hin – ist problematisch, weil er „(...) oft in wissenschaftlich bedeutungsloser, *metaphysischer* [i. e. *spekulativer*] Weise gestellt“ (ebd.; Hervorhebung DB) wurde (vgl. Lewin 1944a, S. 79). Was Lewin hier mit dem Begriff des „Wesens“ (ebd.) bzw. der „Natur“ (ebd.) eines Phänomens im Sinn hat wird in folgendem Zitat deutlich:

„Findet ein Chemiker irgendeinen Stoff, so kann er ihn operational definieren durch Angabe des Fundortes, der Farbe des Gewichts. Untersucht er aber den Stoff weiter, wird er fragen: ‚Was ist dieser Stoff chemisch?‘ Er wird bestimmen, ob es ein Element oder eine Verbindung ist; oder er wird finden, daß sich die chemische Zusammensetzung von Stück zu Stück des Stoffes ändert (ähnlich wie sich der psychologische Charakter der Frustration von Situation zu Situation ändert).“ (Lewin 1944a, S. 79)

Das „Wesen“ einer Sache zu bestimmen heißt in diesem Sinne für Lewin also, seine *strukturelle Zusammensetzung* bzw. die *Beziehungen der einzelnen Elemente* in einem Konstrukt zu bestimmen (vgl. ebd.). Im Idealfall wird, wie im Fall des eben zitierten Beispiels aus der Chemie, der „(...) Stoff durch eine einzige chemische Formel, das heißt durch eine Kombination von begrifflichen Konstruktionselementen (wie Ionen, Atome), (...) repräsentiert“ (Lewin 1944a, S. 79).

Hier liegt nun allerdings bereits der nächste Stolperstein beim Verständnis der Lewinschen Begriffsbildung. Man könnte geneigt sein, Lewin mit diesem Begriffsverständnis einen einfachen Physikalismus bzw. eine direkte Übertragung der Naturwissenschaft auf die Sozialwissenschaft zu unterstellen: D. h. konkret, man übertrage einfach die physikalische bzw. naturwissenschaftliche Begriffsbestimmung mit ihrer charakteristischen Quantifizierung und Mathematisierung analog auf die Psychologie. Diesen „Trend“ (Lewin 1944a, S. 74) könne man zwar in

der neueren Psychologie durchaus erkennen (vgl. ebd.), er entspricht aber keineswegs Lewins Intention einer Einbindung der Mathematik in die Begriffsbildung (vgl. ebd.). Die Probleme der neueren Physik, so fährt Lewin unter Berufung auf Cassirer (1910) fort, seien in erster Linie durch die Negierung des mathematischen Gegensatzes zwischen qualitativen und quantitativen Methoden erfolgt (vgl. ebd.). Eben diese *qualitativen* Verfahren aber hat Lewin für seine Begriffsbildung vor allem im Blick.

„Cassirer weist immer wieder darauf hin, daß Mathematisierung und Quantifizierung keineswegs identisch sind; denn die Mathematisierung handelt von Quantität *und* Qualität. In einem Fach wie der Geometrie, welche nichtquantitative, jedoch durchaus mathematisch ‚exakte‘ Sätze betreffend Lage und andere geometrische Beziehungen aufstellt, wird das offensichtlich.“ (Lewin 1944a, S. 74; Hervorhebung KL)

Alle Säulen auf denen Lewins ‚Begriffsgebäude‘ ruht, finden sich in diesem Zitat: Es sind dies die *Mathematisierung* (als Anzeichen einer hochentwickelten Wissenschaft), die *Qualität* bzw. qualitative Dimensionen (des besonderen So-Seins eines Verhaltens oder Phänomens), die *Geometrie* (als qualitative Darstellungs- bzw. Beschreibungsmöglichkeit) und die *Beziehungen* bzw. Relationen (die zwischen Elementen des Verhaltens oder Feldes bestehen). Leitend ist für Lewins feldtheoretische Begriffsbildung hierbei die Erkenntnis, dass „(...) die qualitativen Unterschiede ihrerseits auch mathematisch angegangen werden können und sollen“ (Lewin 1944a, S. 74) und zwar ausdrücklich zunächst nicht in quantifizierender bzw. statistischer Weise. Dass eine psychologische Theorie hierbei überhaupt „mathematischer Natur“ (Lewin 1944a, S. 75) sein muss, steht für Lewin außer Zweifel und bildet den kleinsten gemeinsamen Nenner mit Psychologen die anderen Denktraditionen (etwa dem Behaviorismus) folgten (vgl. Lewin 1944a, S. 74/75).

Wissenschaftliche Begriffe und Konstrukte müssen für Lewin darüberhinaus klar von Alltagsbegriffen unterschieden werden (vgl. Lewin 1944a, S. 75). Am Beispiel der Frustration verdeutlicht Lewin die Problematik einer fehlenden Differenzierung (vgl. Lewin 1944a, S. 75): Dieser Begriff stammt für Lewin aus der Alltagssprache und Freud hat ihn nach Lewin noch undifferenziert in unterschiedliche Kontexte und Ursache-Wirkungszusammenhänge eingebunden (vgl. ebd.): Frustration in der Sexualität, in der Kultur, als Folge von Sublimierung oder in Träumen. Die Feldtheorie hingegen hat eine „(...) Vielzahl von Situationen (...)“ (Lewin 1944a, S. 75) in denen diese vermeintlich eine, klar bestimmte ‚Frustration‘ auftritt experimentell auf ihre qualitativen Unterschiede hin untersucht:

„Zum Beispiel wurde Frustration bei Aussicht einer Belohnung mit Frustration unter Strafandrohung verglichen; Frustration beim Wunsch, eine Tätigkeit aufzunehmen, im Gegen-

satz zum Bedürfnis, einer Tätigkeit auszuweichen; Frustration in Fällen, wo nur ein umschriebener Bereich unzugänglich ist, im Gegensatz zu gefängnisartigen Situationen, welche die Person allseitig umschließen.“ (Lewin 1944a, S. 75)

Was hier deutlich wird, ist die akribische Untersuchung der Zusammenhänge in denen „(...) qualitativ voneinander verschiedene Situationen nicht als ganz und gar verschiedene Gegebenheiten begriffen werden“ (ebd.) sondern als inhaltlich miteinander verbunden und verwoben aber doch je nach Situation spezifisch ausgestaltet (vgl. ebd.). Inhaltlich miteinander verbunden sind sie hierbei in erster Linie durch dieselben feldtheoretisch definierten Begriffskonstrukte. Die Unterschiede der jeweiligen Kontexte wiederum können für Lewin mit Hilfe von topologischen und vektoriellen Verfahren sichtbar und damit untersuchbar gemacht werden (vgl. Lewin 1944a, S. 75). Zusammengenommen stellt all dies gewissermaßen das Geheimnis der Kategorisierung in der Lewinschen Feldtheorie dar, denn damit sind exakte (bzw. exaktere) Begriffs- und Konstruktbildungen möglich (vgl. Lewin 1944a, S. 76). Gerade die Begriffe der *psychologischen Kraft*, der *psychologischen Region* und des *Einflussfeldes* spielen fortan in der Feldtheorie eine entscheidende Rolle, wie auch in den Kapiteln zur Entwicklung (siehe S. 140ff.), zum Lernen (S. 201ff.) und zur Erziehung (S. 234ff.) noch deutlicher werden wird. Sie sind die entscheidenden Grundbausteine bzw. -elemente mit denen eine Vielzahl an auf den ersten Blick identischen Phänomenen begrifflich sauber gefasst und geschieden werden können (vgl. Lewin 1944a, S. 76/77). Sie implizieren zudem eine Art Räumlichkeit, die dieser Theorie zugrunde liegt. Es sind gerade solche Begriffe, die durch eine topologische und vektorielle Darstellung ermöglicht werden und die für Lewin „Ableitungen“ (Lewin 1944a, S. 76) von Verhalten erlauben (vgl. ebd.). Somit wiederum lassen sich auch bestimmte Voraussagen treffen, die dann einer experimentellen Überprüfung unterzogen werden können (vgl. ebd.). So könnte z. B. geklärt werden, „(...) unter welchen Bedingungen (...) Frustration zu einem Umwegverhalten führen und wann zum Ausweichen aus der Situation, wann kommt es zu sozialer Aggression, und welche Form ruheloser Bewegtheit wird resultieren (...)“ (ebd.) (vgl. ebd.).

Durch die Variation der Situationen in denen Frustrationen auftreten (z. B. verschiedene Altersstufen, Gefängnis, Spielsituationen, in organisierten und unorganisierten Gruppen) können auf diese Weise Gesetzmäßigkeiten über Wirkungen und Ursachen unterschiedlicher Frustrationsgrade gefunden werden (vgl. Lewin 1944a, S. 76). Lewin untersuchte in diesem Kontext z. B. so unterschiedliche Phänomene wie „(...) Hoffnung und Zeitperspektive, Art der Tätigkeit und Gruppenorganisation, Sicherheit und Scheu, Produktivität, affektive Spannung, Freundschaft und Streit, Kooperation und Aggression, Entwicklung und Regression, Lohn und Strafe, Hilfsmittel und Hindernisse, Führerschaft, Grad der Übernahme

von Zielen anderer“ (Lewin 1944a, S. 76/77) und dies jeweils mit denselben Grundelementen. Auf diese Weise kann Lewin zeigen, dass es *die Frustration* als solche, als einheitlich klassifizierten Begriff eigentlich nicht gibt, denn Frustration kann hinsichtlich ihrer Wirkungen zu höchst unterschiedlichen Resultaten wie stärkerer oder schwächerer Produktivität führen (vgl. Lewin 1944a, S. 78 unter Verweis auf Barker, Dembo und Lewin 1941). Diese unterschiedlichen Wirkungen seien keinesfalls auf „zusätzliche Faktoren“ (Lewin 1944a, S. 78), „Fremdeinfluss“ (ebd.) oder Störgrößen zurückzuführen, wie in der aristotelischen Psychologie gerne als Erklärung angeführt wird, *sondern auf eine falsche Begriffsbildung, auf ein fehlerhaftes Begriffskonstrukt* (vgl. Lewin 1944a, S. 78). Verständlich werden solche unterschiedlichen Wirkungen für Lewin aber nur, wenn man die Frustration in einen Gesamtkontext einbettet und damit auch begrifflich anders fasst (vgl. ebd.).

Lewin hebt an dieser Stelle nochmals den wesentlichen Unterschied seiner Begriffsbildung zur herrschenden psychologischen Begriffsbildung (in diesem Falle des Behaviorismus) hervor, wenn er ausführt:

„In der Reiz-Reaktions-Theorie wird Frustration als ‚Begriff‘, als ‚Konstruktionselement‘ behandelt. Man macht den Versuch, den Begriff operational zu definieren, um von da zu einer quantitativen Theorie, etwa über das gegenseitige Verhältnis von Frustration und Aggression, vorzustoßen. Spricht hingegen der Feldtheoretiker von Frustration, Lernen, Hoffnung, Freundschaft, Aggression, so ist er der Tatsache eingedenk, daß er ‚Alltagsbegriffe‘ verwendet (...) sie [diese Begriffe] gelten in der Feldtheorie keinesfalls als psychologische Begriffe im Sinn von wissenschaftlichen ‚Konstruktionselementen‘.“ (Lewin 1944a, S. 77/78)

An dieser Stelle sei nochmals hervorgehoben, dass es sich bei dieser Beschreibung des Vorgehens lediglich um ein Muster bzw. eine Blaupause handelt. In analoger Weise definiert Lewin auch andere Begriffe, z. B. den der *Furcht* oder des psychologischen *Einflusses*, der *Werte*, der *Konflikte*, dem psychologischen (Handlungs-) *Ziel*, der *Lokomotion* etc. (vgl. insgesamt Lewin 1944a, S. 82/83). Überall entstehen hinsichtlich dieser Begriffe bei Lewin operationale Verwandtschaften zwischen auf den ersten Blick bzw. phänotypisch betrachtet unterschiedlichen Begriffen. Genauso gilt umgekehrt, dass auf diese Weise Unterschiede zwischen auf den ersten Blick und phänotypisch verwandten Begriffen sichtbar werden. Lewin verdeutlicht dies am Beispiel der *Furcht* (vgl. Lewin 1944a, S. 83): Diese scheint phänotypisch „(...) der gleichen Dimension anzugehören wie Abwendung“ (ebd.) (vgl. ebd.). Tatsächlich jedoch ergibt sich eine andere Sicht, wenn man die psychologische Struktur von *Furcht* topologisch und vektorieell erfasst. Hier wird sichtbar, dass *Furcht* eine andere bzw. überhaupt eine „Zeitperspektive“ (Lewin 1944a, S. 83) hat wohingegen diese der „Abwendung“ (ebd.) fehlt (vgl. ebd.).

Schuld wiederum, die ebenfalls phänotypisch der Furcht und Abwendung ähnlich scheint, hat eine nochmals anders gelagerte Zeitperspektive (vgl. ebd.). Durch die topologische und vektorielle Darstellung der „(...) psychologischen Struktur und Ausrichtung der Kräfte (...)“ (ebd.) der Feldtheorie wird sichtbar, dass Furcht auf die Zukunft gerichtet ist (vgl. ebd.) und eher mit „(...) Begriffen wie Hoffnung, Planung und Erwartung“ (ebd.) verbunden ist (vgl. Lewin 1944a, S. 83). *Schuld* hingegen ist hinsichtlich ihrer wirkenden Kräfte eher auf die Vergangenheit gerichtet (vgl. Lewin 1944a, S. 83). Wenn an dieser Stelle von *Zukunft*, *Vergangenheit* und *Realitätsebene* die Rede ist, so impliziert dies den Aspekt der Zeit. Begriffe haben bei Lewin eine ‚Zeitperspektive‘, die besonders deutlich wird, wenn er zwischen „dynamischen und nichtdynamischen Konstrukta“ (Lewin 1944a, S. 82) unterscheidet (vgl. ebd.). Auf den Aspekt der Zeit wird an anderer Stelle nochmals ausführlich eingegangen (siehe S. 103ff.), daher soll dies an dieser Stelle nicht vertieft werden. Hier genügt es zunächst nochmals hervorzuheben, dass Begriffe unterschiedliche Dimensionen haben, deren akribische Unterscheidung für Lewin eine Notwendigkeit sauberen wissenschaftlichen Arbeitens darstellt (vgl. Lewin 1944a, S. 81). Diese Unterscheidung und die damit verbundene Begriffsbildung stellt die Grundlage dar, um dann zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu kommen, denn nur so ist der Wissenschaftler in der Lage „(...) theoretisch und experimentell adäquate und vernünftige Fragen zu formulieren“ (Lewin 1944a, S. 84) (vgl. ebd.).

2.4.2 Historischer vs. systematischer Ursachenbegriff

Bei alledem ist es sicherlich auch von entscheidender Bedeutung einen differenzierten Blick auf den Begriff der *Ursache* bei Lewin zu richten. Ursachen zielen in jeder Wissenschaft darauf ab, den Grund für ein bestimmtes Geschehen zu benennen. Gemeinhin impliziert der Ursachenbegriff hierbei eine gewisse zeitliche Abfolge: Eine Ursache geht einem bestimmten Geschehen zeitlich voraus. Gerade in der Psychologie scheint dieser sogenannte „historische Ursachenbegriff“ (Lewin 1969, S. 51) von besonderer Relevanz zu sein.³⁶ Für Lewin gilt es jedoch, den Ursachenbegriff genauer zu differenzieren (vgl. Lewin 1969, S. 51-53): Lewin unterscheidet hierfür den „historischen Ursachenbegriff“ (Lewin 1969, S. 51) vom „systematischen Ursachenbegriff“ (ebd.). Die zentrale Frage in der Psychologie lautet hierbei für Lewin: „Warum resultiert in einer gegebenen Situation *S* (d. h. für eine besondere Person *P* in einer besonderen Umwelt *U*) gerade ein solches

³⁶ Man denke etwa an die Bedeutung der frühen Kindheit für die Erklärung von Neurosen und anderer pathologischer Erscheinungen in der Psychoanalyse.

Geschehen V und kein anderes?“ (Lewin 1969, S. 51; Hervorhebungen KL). Hier wird zunächst einmal deutlich, dass für Lewin die Person P und die Umwelt U in gewisser Weise die Ursachen für das Geschehen V darstellen.³⁷ Es gilt für Lewin bei der Ursachenklärung eines Geschehens darum, den dynamischen Zusammenhang bzw. die dynamische Beziehung zwischen den Faktoren P und U zu klären (vgl. Lewin 1969, S. 51). Hierbei kann der Wissenschaftler auf das historische ‚So-Gewordensein‘ der Situation S bzw. der diese bedingenden Faktoren P und U schauen (vgl. Lewin 1969, S. 51). Der Wissenschaftler wird dann die Antwort auf die Ursachenfrage in der „(...) Geschichte des Individuums und seiner Umwelt (...)“ (ebd.) suchen (vgl. ebd.). Ein solches Vorgehen, basiert für Lewin auf einem „historischen Ursachenbegriff“ (ebd.). Die Antwort auf die Ursachenfrage könnte für Lewin aber auch im *gegenwärtigen* und spezifischen ‚So-sein‘ bzw. ‚Zueinander‘ von Person P und Umwelt U liegen (vgl. ebd.):

„Das Geschehen wird (...) ‚zurückgeführt‘ auf die dynamischen Eigenschaften der gegenwärtigen Situation. Die ‚Ursache‘ des Geschehens besteht in der Eigenheit dieses gegenwärtigen Lebensraumes oder gewisser Momente in ihm.“ (Lewin 1969, S. 51; Hervorhebungen KL)

Ein solches Vorgehen beruht für Lewin auf einem anderen als dem „historischen Ursachenbegriff“ (ebd.), nämlich dem „systematischen Ursachenbegriff“ (ebd.). Es geht Lewin hierbei jedoch nicht darum, den einen Ursachenbegriff gegen den anderen auszuspielen, schließlich sind sie beide für Lewin legitim und unverzichtbar für die Theoriebildung (vgl. Lewin 1969, S. 52). Es geht Lewin vielmehr darum, bei einer sauberen ‚Buchhaltung‘ zu bleiben und daher nicht den „historischen“ mit dem „systematischen“ Ursachenbegriff zu vermischen, wie es gerade für die „aristotelische Denkweise“ (Lewin 1969, S. 52) noch üblich war (vgl. ebd.). Für Lewins Feldtheorie spielt – wie noch deutlich werden wird – insbesondere der „systematische Ursachenbegriff“ (Lewin 1969, S. 51) eine zentrale Rolle (vgl. Lewin 1969, S. 53).

2.4.3 Die Begriffs- und Konstruktbildung der Feldtheorie am konkreten Beispiel des Lebensraumkonzeptes

Wenn sich Lewin, wie oben bereits aufgezeigt, vom aristotelisch orientierten „(...) begrifflichen Feuer-und-Wasser Niveau (...)“ (Lewin 1944a, S. 85) distanzieren

³⁷ V steht hier im übrigen für *Verhalten* (vgl. Lewin 1969, S. 51). Lewin lehnt sich hierbei an sein „allgemeines Gesetz“ (ebd.) $V = f(PU)$ an.

will, so stellt sich an dieser Stelle die Frage danach, wie sich eine galileisch orientierte Lewinsche Begriffs- und Konstruktbildung konkret gestalten lässt. Am Beispiel der *Frustration* wurde oben bereits versucht, die Richtung aufzuzeigen (siehe S. 96ff.). An dieser Stelle nun soll am vielleicht wichtigsten Konzept der Lewinschen Feldtheorie, dem Konzept des „Lebensraumes“, diese Begriffs- und Konstruktbildung konkret ins Detail nachvollzogen werden.

Wer an dieser Stelle nun allerdings eine Art enzyklopädisches Abarbeiten einzelner Begriffe und ihrer verbalen Definitionen erwartet, der geht in die Irre. So wie es bei Lewins Feldtheorie kein langsames schrittweises – im Sinne eines geordneten kapitelweisen – Aufbauen seiner Theorie gibt so verhält es sich auch mit den Begriffen und Konstrukten seiner Theorie. Als Forscher ist man quasi von Anbeginn der Auseinandersetzung mitten in einem Geflecht von Begriffen und Konstrukten und damit quasi in der ganzen Komplexität und Dynamik dieser Theorie. Man kann sich dieser Theorie mit ihren Begriffen und Theorien nicht iterativ von unten nach oben, von außen nach innen oder vom Einfachen zum Komplexen nähern, man muss vielmehr im komplexen Zentrum beginnen und sich von dort in konzentrisch funktional-dynamischen Kreisen nach außen zu den Auswirkungen hin vorarbeiten. Dieses komplexe Zentrum, das Herzstück in Lewins Feldtheorie, bildet das Konzept des „Lebensraumes“. Um diesen Begriff herum gruppieren und verdichten sich quasi alle Begrifflichkeiten Lewins zu einem zusammenhängenden Konstrukt.

2.4.3.1 Der Lebensraum

Dass das Lebensraumkonstrukt in Lewins Feldtheorie ein Zentrum bildet wird am augenscheinlichsten wenn man sich das vermutlich wichtigste Gesetz der Lewinschen Feldtheorie genauer anschaut: Es lautet in einer frühen Version: $V = f(S)$ (vgl. z. B. Lewin 1969, S. 31). Lewin beschreibt den Zusammenhang in Worten wie folgt: „Ist V das Verhalten oder sonst irgendeine Art psychischen Geschehens und S die Gesamtsituation einschließlich der Person, so ist V als eine Funktion von S dazustellen“ (Lewin 1969, S. 31). Die Verwendung des Begriffes der *Gesamtsituation* in dieser Definition ist hierbei hervorzuheben, denn Lewin verwendet an dieser Stelle bewusst nicht den Begriff der ‚Situation‘, denn dieser wird für ihn in der Psychologie häufig assoziiert mit dem Begriff der *Umwelt* (vgl. Lewin 1969, S. 34). Lewin grenzt sich mit dem Begriff der *Gesamtsituation* von diesem Verständnis ab. Das Verhalten (V) einer Person wird für Lewin nur erklärbar, wenn man über die Situation bzw. die *Umwelt* und deren Analyse hinausgeht und die *Gesamtsituation* betrachtet (vgl. Lewin 1969, S. 34). Zu dieser *Gesamtsituation* gehört für Lewin sowohl die *Umwelt* (U) als auch die *Person* (P) (vgl. Lewin 1969,

S. 34). Lewin modifiziert im Gefolge dieser begrifflichen Schärfungen seine ursprüngliche Formel ($V = f(S)$) hin zu der in der Feldtheorie fortan gängigen Formel $V = f(P,U)$ (vgl. Lewin 1969, S. 34). Der Begriff der *Gesamtsituation* wird ersetzt durch den Begriff des *Lebensraumes* (vgl. Lewin 1969, S. 34). Lewin definiert diesen *Lebensraum* folgendermaßen:

„Wir werden im folgenden den Terminus ‚psychologischer Lebensraum‘ benutzen und wollen darunter den Gesamtbereich dessen verstehen, was das Verhalten eines Individuums in einem gegebenen Zeitmoment bestimmt.“ (Lewin 1969, S. 34; Hervorhebung KL).

Auf den Aspekt des „gegebenen Zeitmoments“ (ebd.) wird gleich zurückzukommen sein, weil er eine gewisse Schwierigkeit darstellt. Mit dem Begriff des *Gesamtbereichs* meint Lewin hier die Charakteristika und Eigenschaften der Person und der Umwelt im konkreten Moment des Geschehens (vgl. ebd.).³⁸ Entscheidend für die Klärung des Verhaltens wird für Lewin die Erfassung dieser Aspekte und ihres Zusammenwirkens sein (vgl. Lewin 1969, S. 34).

„Die Umwelt der Person wird nicht mehr als bloße ‚Störung‘ oder als eine ‚Begünstigung‘ der durch die Natur der Person ein für allemal fest gegebenen Tendenzen aufgefaßt. Daher kann man die Kräfte, die das psychische Geschehen regieren, nur dann zu verstehen hoffen, wenn man das Ganze der Situation in die Darstellung einbezieht.“ (Lewin 1969, S. 34, Hervorhebungen KL)

Dieses Zitat und die vorangegangenen Ausführungen bedeuten eine klare Absage an jede Form des Determinismus. Mit dem Terminus der *Tendenzen* und den Ausführungen hierzu grenzt sich Lewin klar zur aristotelischen Denktradition ab (vgl. Lewin 1969, S. 34). Die Ausführungen und insbesondere das Zitat verdeutlichen darüber hinaus auch die Position Lewins in der Anlage-Umwelt-Diskussion.

Die Frage die sich nun allerdings stellt ist, wie man diesen so bedeutsamen Lebensraum erfassen und konzeptionell darstellen kann. Eine erste Schwierigkeit bei der Erfassung des Lebensraumes betrifft hierbei den Aspekt der Zeit. Lewin spricht an verschiedenen Stellen von „Geschehensdifferentialen“ (Lewin 1931a, S. 262) und weist hierbei der zeitlichen Erfassung des Lebensraumes den Weg: Es handelt sich bei einem Geschehen für Lewin quasi um einen zusammenhängenden Fortlauf von „Momentaufnahmen“ (vgl. Lewin 1931a, S. 264) (vgl. ebd.). Genau dies meint Lewin mit dem Begriff der eben angesprochenen „Geschehensdifferentialen“ (Lewin 1931a, S. 262).³⁹ Dies hat auch Konsequenzen für die Betrachtung

³⁸ Er spricht an anderer Stelle auch von einer „Momentansituation“ (Lewin 1969, S. 44). Auch hierauf wird zurückzukommen sein (siehe S. 173ff.).

³⁹ Dies stellt im Übrigen für Lewin ein Charakteristikum der galileischen Begriffsbildung dar (vgl. Lewin 1931a, S. 264). Hier wird bei einem konkreten Geschehensablauf scharf unterschieden zwischen

des Lebensraumes bei Lewin, denn es bedeutet, dass dieser Lebensraum für Lewin eigentlich⁴⁰ nicht ein für allemal erfasst werden kann, sondern beständig in der konkreten Situation bestimmt werden muss (vgl. Lewin 1969, S. 34/35). Er kann für Lewin nur „(...) in einem gegebenen Zeitmoment (...)“ (Lewin 1969, S. 34) in seiner spezifischen Zusammensetzung – also dynamisch – erfasst werden (vgl. ebd.). Dies wiederum macht auch verständlich, dass die abstraktive durchschnitts- und typenbildende Erfassung des Lebensraums mittels „klassifikatorischer Statistik“ (Lewin 1969, S. 34) kein geeignetes Instrument für Lewin darstellt (vgl. ebd.). Was Lewin im Blick hat ist vielmehr eine „eindeutige Bestimmung“ (Lewin 1969, S. 35), i. e. eine Bestimmung die die *spezifische* Person in ihrer *spezifischen* Umwelt und in einem *spezifischen* Moment im Blick hat (vgl. ebd.). Es geht für Lewin nun hierbei um die Erfassung „(...) wie die verschiedenen Fakten, die in der Umwelt der betreffenden Person vorkommen, zueinanderstehen, und was ihre psychologische Beziehung zu den verschiedenen Gebilden ihrer Umwelt ausmacht“ (Lewin 1969, S. 35). Lewin betont hier klar die Bedeutung der subjektiven Bedeutungen von „Gebilden“ (ebd.). Es ist also für Lewin entscheidend, dass erfasst wird, was diese „verschiedenen Gebilde“ (ebd.) in der Umwelt für die Person bedeuten, wie die Person also psychologisch dazu steht (vgl. ebd.). Gerade dies macht das „Ganze der Situation“ (ebd.), den „spezifischen Aufbau“ einer Situation bzw. ganz allgemein des Lebensraumes für Lewin aus (vgl. Lewin 1969, S. 35).⁴¹

Der Lebensraum stellt für Lewin in erster Linie einen „Möglichkeits- bzw. Unmöglichkeitsraum“ für Verhalten dar: bestimmtes Verhalten ist bzw. erscheint einem Individuum möglich, anderes unmöglich (vgl. Lewin 1969, S. 36). Lewin verdeutlicht dies am Beispiel der „sozialen Position“ (Lewin 1969, S. 36), die für ihn untrennbar verbunden ist mit der „psychologischen Lage“ (ebd.) einer Person (vgl. ebd.): Einem entlassenen Mitarbeiter sind manche Dinge unmöglich, die ihm vor seiner Entlassung noch möglich waren. Sein Verhalten wird durch die Entlassung neue „Unmöglichkeitsräume“ vorfinden, und dadurch bestimmt werden (vgl. Lewin 1969, S. 36). So wird er in seinem Verhalten insofern beschränkt sein, dass (...)

„(...) er z. B. nicht mehr Weisungen an die Lehrlinge geben kann, daß er keine Einkäufe oder Verkäufe für die Firma tätigen kann, und daß auch sonst alle jene Verhaltensmöglichkeiten wegfallen, die ihm als Mitglied der Firma zustanden. Dazu mag ebenso das Recht,

dem „Quasi-Geschichtlichen“ (ebd.) eines Geschehens und den für die „Dynamik maßgebenden Faktoren“ (ebd.) (vgl. ebd.).

⁴⁰ Auf dieses „eigentlich“ wird gleich zurückzukommen sein (siehe S. 109ff.).

⁴¹ Interessant ist an dieser Stelle anzumerken, dass für Lewin Erfassungen dieser Art bisher vor allem in der Literatur, insbesondere der russischen und namentlich der Dostojewskis, zu finden sind (vgl. Lewin 1969, S. 35). Man denke etwa auch an die psychologische Charakterstudie des Oblomow von Iwan Gontscharow (1926; 2009).

eine besondere Eingangspforte zu den Geschäftsräumen zu benutzen, gehören, wie jene Aktionsmöglichkeiten gegenüber Bekannten und Fremden, die mit dem Renomee [sic!], ein Angestellter der und der Firma zu sein, zusammenhängen.“ (Lewin 1969, S. 36)

Gleichzeitig jedoch werden sich ihm durch die Veränderung seiner „sozialen Position“ (ebd.) und seiner „psychologischen Lage“ (ebd.) neue „Möglichkeitenräume“ erschließen (vgl. ebd.): Er wird seinem Vorgesetzten die Meinung sagen können. Er wird viel Zeit für Dinge haben, die ihm vorher nicht möglich waren.⁴²

Der Zeitaspekt von dem oben bereits die Rede war, ist bei diesem Beispiel in zweierlei Hinsicht interessant. Zunächst bezieht ihn Lewin beim Beispiel der veränderten „sozialen Position“ (ebd.) und den Auswirkungen auf das Verhalten insofern mit ein, als dass er darauf hinweist, dass sich mit dem zeitlichen Fortschreiten der Arbeitslosigkeit neue Unmöglichkeitenräume und Einschränkungen des Verhaltens ergeben (vgl. Lewin 1969, S. 36): Vor allem die finanzielle Situation könnte sich zunehmend so verschlechtern, dass sie „(...) ein gutes Essen oder eine Reise unmöglich machen“ (ebd.) (vgl. ebd.). Auch der Kleidungsstil könnte sich von „elegant“ (ebd.) zu „anständig“ (ebd.) verändern (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, Verhalten spiegelt für Lewin direkt den Lebensraum bzw. die Lebenssituation wider.

Interessant ist das hier ausgeführte Beispiel der sozialen Position hinsichtlich des Zeitaspekts aber noch aus einem anderen Grund: Wenn oben davon die Rede war, dass das Lebensraumkonzept von Lewin bedeutet, dass „(...) das Verhalten [bzw. im weiteren Sinne auch der Lebensraum] eines Individuums [nur] *in einem gegebenen Zeitmoment* bestimmt“ (Lewin 1969, S. 34; Hervorhebung DB) werden könne (ebd.), so deutet sich am Beispiel der sozialen Position an, dass Lewin durchaus über den konkreten Zeitmoment hinaus wirkende Kräfte in sein Lebensraumkonzept mit aufnimmt. An der konkreten Situation der Arbeitslosigkeit bzw. des Angestelltseins ändert sich möglicherweise über längere Zeit nichts. Aber auch dies wirkt sich offensichtlich für Lewin im konkret „gegebenen Zeitmoment“ (Lewin 1969, S. 34) auf das Verhalten aus. Lewin verwendet hierfür den Begriff der „Lebenssituation“ (Lewin 1969, S. 44), die er von der oben beschriebenen „Momentansituation“ (ebd.) unterscheidet (vgl. ebd.). Beide hängen für Lewin engstens zusammen insofern als die *Lebenssituation* quasi den Hintergrund für die *Momentansituation* bildet (vgl. ebd.). Sie kann hierbei in bestimmten *Momentansituationen* präsenter sein, geradezu hereinbrechen und den Charakter einer Situation völlig verändern, wohingegen sie in anderen Momenten kaum ins Bewusstsein

⁴² Ganz analog zu dem hier zitierten Beispiel der „sozialen Position“ (Lewin 1969, S. 36) des Angestellten bzw. Entlassenen nennt Lewin weitere Beispiele für unterschiedliche „Möglichkeiten- und Unmöglichkeitenräume“ des Verhaltens: der Reiche und der Arme, der jugendliche, erwachsene und altgediente Arbeiter sowie der Gesunde und der Kranke (vgl. Lewin 1969, S. 37).

dringt und den Lebensraum somit kaum beeinflusst (vgl. Lewin 1969, S. 44). Lewin verdeutlicht den Unterschied zwischen einer *Momentansituation* und einer *Lebenssituation* an einem Beispiel:

„Eine Arbeiterin steht am Webstuhl in der großen lauten Weberei als vorletzte in der achten Reihe. Ein Faden ist gerissen. Sie ist im Begriff, die Maschine anzuhalten, um zu untersuchen, was los ist. Es ist kurz vor der Mittagspause. Die Arbeiterin hat am Vormittag wenig geschafft. Sie ist ärgerlich.“ (Lewin 1969, S. 44)

Lewin beschreibt hier die *Momentansituation* der Arbeiterin. Man könnte geneigt sein, ihr Verhalten bzw. ihre Gefühle vollständig aus dieser Situation heraus zu erklären. Sie ist verärgert, *weil* sie wenig bewirkt hat. Man könnte ihre Gestimmtheit auch einfach aus der Tatsache erklären, dass es in der Weberei laut ist und sie bereits viele Stunden gearbeitet hat, da sie schließlich kurz vor der Mittagspause steht. All dies allerdings wäre für Lewin keine vollständige Erfassung des Lebensraumes der Arbeiterin und man könnte das Verhalten insofern für Lewin auch nicht erschöpfend erklären, denn man vergisst die *Lebenssituation* der Frau (vgl. Lewin 1969, S. 44). Diese könnte (muss aber nicht) eine mindestens ebenso bedeutsame Rolle spielen (vgl. ebd.). Zumindest aber „(...) wirkt [sie] bestimmend auf den Zustand der Person und damit auch auf die Reaktionsweise in der Momentansituation“ (Lewin 1969, S. 44). Lewin beschreibt diese *Lebenssituation* im Beispiel wie folgt:

„Sie ist seit drei Jahren verheiratet. Seit anderthalb Jahren hat der Mann keine Arbeit mehr. Das zweijährige Kind ist ernsthaft krank gewesen, aber es scheint ihm heute etwas besser zu gehen. Mit dem Mann gibt es in der letzten Zeit häufig Krach, auch heute morgen. Die Eltern des Mannes haben ihr angeboten, das Kind zu sich aufs Land zu nehmen. Die Frau schwankt innerlich sehr zwischen ja und nein.“ (Lewin 1969, S. 44)

Wie stark eine solch belastende *Lebenssituation*, die in aller Regel sehr viel beständiger ist als eine *Momentansituation* in das konkrete Verhalten einer *Momentansituation* hineinwirkt lässt sich für Lewin nicht per se bestimmen (vgl. Lewin 1969, S. 44/45). Zumindest aber lässt sich für Lewin sagen, dass bei Erwachsenen in aller Regel die *Lebenssituation* für weitreichendere Entscheidungen „(...) bei wichtigen Lebensfragen“ (Lewin 1969, S. 45) wie z. B. einer Heirat das Verhalten mehr bestimmt als die momentane Situation (vgl. Lewin 1969, S. 44/45).

Insgesamt bleibt bis hierher hinsichtlich Lewins Konzept des Lebensraums festzuhalten: In der „allseitig eindeutigen Bestimmung des Lebensraumes“ (Lewin 1969, S. 38), die letztlich nichts anderes als die Erfassung des Lebensraumes in seinem dynamischen Zusammenspiel zwischen Person und Umwelt bedeutet, liegt für Lewin die Möglichkeit einer klaren und belastbaren Ableitung des tatsächlich beobachtbaren aber auch des möglichen Verhaltens (vgl. Lewin 1969, S. 37/38).

Hierfür bedarf es eben dieser hier beschriebenen „konstruktiven“ (Lewin 1969, S. 38) und nicht „klassifikatorischen“ (ebd.) Begrifflichkeiten (vgl. ebd.). Diese „konstruktiven“ (ebd.) Begrifflichkeiten sind im Konzept des Lebensraumes bei Lewin die Begriffe der *Person* sowie der *Umwelt*, die als dynamisches Ganzes den *Lebensraum* bilden und des *Verhaltens* als Funktion des Lebensraumes. Solchermaßen konzipiert erfüllen diese Begrifflichkeiten als „konstruktive“ (ebd.) Begrifflichkeiten im Gegensatz zu „klassifikatorischen“ (ebd.) Begrifflichkeiten für Lewin die notwendige Voraussetzung „(...) eine unmittelbare Beziehung zu den Gesetzen“ (Lewin 1969, S. 38) zu haben (vgl. ebd.). Sie gehen damit über die Deskription und die abstraktive Gruppenbildung bzw. Klassifikation (noch dazu häufig eine spekulative) hinaus (vgl. Lewin 1969, S. 36-38). Ein solch direkter Bezug von Begriffen zu Gesetzen erlaubt Ableitungen von Verhalten, was letztlich bedeutet, dass nicht nur tatsächlich beobachtbares Verhalten erklärbar wird, sondern auch mögliche „Abstufungen“ (Lewin 1969, S. 37) und Verhaltensvariationen von unmöglichen geschieden werden können (vgl. Lewin 1969, S. 38).

2.4.3.2 Die Umwelt

Was genau sind nun aber die inhaltlichen Bestandteile dieses von Lewin konzipierten Konstrukts des Lebensraumes eines konkreten Individuums? Was gehört für Lewin zur Erfassung dieses Lebensraumes? Die zentrale mathematische Formel der Feldtheorie $V=f(P, U)$ besagt ja zunächst lediglich, dass Verhalten aus der funktionalen bzw. dynamischen Beziehung zwischen Person und Umwelt, die gemeinsam den Lebensraum bilden, resultiert (vgl. Lewin 1969, S. 34/35). Lewin benennt allerdings hiermit die beiden aus seiner Sicht zentralen Bestandteile des Lebensraumes: eine spezifische Person (P) und eine spezifische Umwelt (U) (vgl. ebd.). Mit der Formel allerdings wird darüberhinaus auch klar, dass diese Bestandteile nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sondern, dass sie funktional miteinander verbunden sind, d. h. konkret: die Person (P) steht in einer bestimmten Beziehung zur Umwelt. Beide zusammen bilden ein Geflecht dynamischer und funktionaler Zusammenhänge. Dies wiederum bedeutet aber, dass man im Grunde das eine nicht ohne das andere bestimmen kann. Dieser feldtheoretische Grundsatz soll für die hier beabsichtigten Zwecke der Klärung der beiden Begriffe dennoch für einen Augenblick eingeschränkt werden um den Fokus zunächst auf den Aspekt der Umwelt zu richten: Was genau versteht Lewin unter dieser *Umwelt (U)*? Lewin skizziert die Bestandteile dieser Umwelt (U) zunächst grob (vgl. Lewin 1969, S. 40). Für Lewin gehören hierzu in erster Linie drei Aspekte (vgl. Lewin 1969, S. 40):

1. Die „physikalische Umwelt“ (Lewin 1969, S. 40) der Person muss hinsichtlich der räumlichen Gegebenheiten erfasst werden. Hierzu gehört für Lewin das Zimmer selbst, aber auch die Lage dieses Zimmers im Haus, sowie die Lage des Hauses hinsichtlich seiner geografischen Lage (Stadtteil, Stadt, Land). Erfasst werden soll für Lewin auch welche Möbel und Gegenstände sich in dem Zimmer befinden, wie diese angeordnet sind und in welcher emotionalen Beziehung das Individuum zu ihnen steht.⁴³
2. Die „soziale Umwelt“ (Lewin 1969, S. 40) erfasst einerseits den „(...) Charakter und [die] Stellung der Personen, mit denen es ‚zwischenmenschliche‘ Beziehungen (...)“ (ebd.) pflegt. Andererseits beschreibt sie aber auch den „Ort im sozialen Leben“ (ebd.) an dem sich die Person selbst befindet. Dies könnte für Lewin z. B. ein bestimmter Beruf sein.⁴⁴
3. Die „psychologische Umwelt“⁴⁵ wiederum erfasst all das „(...) was vom Standpunkt des Psychologen für diese Person existiert“ (Lewin 1969, S. 40). D. h. all das was für die Person im Moment bewusst und präsent ist, gehört für Lewin zu dieser *psychologischen Umwelt*. Dies könnten bestimmte „Ziele und Sehnsüchte“ (ebd.) aber auch „Befürchtungen, Gedanken, Ideale und Tagträume“ (ebd.) sein.

Ein weiterer ganz entscheidender Punkt der bei allen diesen Aspekten berücksichtigt werden muss stellt für Lewin die Tatsache dar, dass die jeweilige *Umwelt* nur insofern relevant ist, als dass sie „(...)für eine bestimmte Person psychologische Existenz besitzt“ (Lewin 1969, S. 40) (vgl. ebd.). „Psychologische Existenz“ (ebd.) bedeutet hier für Lewin etwas anderes als bloße erlebnismäßige Wahrnehmbarkeit (vgl. Lewin 1969, S. 40/41):

„Die Mutter, der Vater, die Geschwister sind nicht nur dann als reale Fakten in die psychologische Situation eines Kindes einzubeziehen, wenn sie für das Kind direkt wahrnehmbar sind. Das Kleinkind, das im Garten spielt, verhält sich zum Beispiel typisch anders, wenn es die Mutter zu Hause meint, als wenn es sie abwesend weiß.“ (Lewin 1969, S. 41)

⁴³ Im oben geschilderten Beispiel der Arbeiterin etwa würde die „physikalische Umwelt“ (Lewin 1969, S. 40) im Wesentlichen in der Beschreibung ihrer „Momentansituation“ (Lewin 1969, S. 44) sichtbar werden.

⁴⁴ Im oben geschilderten Beispiel der Arbeiterin würde die „soziale Umwelt“ (Lewin 1969, S. 40) wesentlich deutlicher in der Beschreibung ihrer „Lebenssituation“ (Lewin 1969, S. 44) sichtbar werden. Gleiches gilt letztlich für ihre „psychologische Umwelt“, wobei z. B. der Ärger, den sie empfindet in ihrer „Momentansituation“ (Lewin 1969, S. 44) beschrieben wird (vgl. ebd.).

⁴⁵ Lewin benutzt diesen Begriff nicht, er umschreibt ihn nur (vgl. hierzu Lewin 1969, S. 40).

Man könnte diesen Gedanken Lewins weiterentwickeln und z. B. den Fall konstruieren, dass das Kind zwar glaubt, dass die Mutter zuhause ist, diese aber tatsächlich nicht zu Hause ist. Die Mutter ist also weder wahrnehmbar noch entspricht das, was das Kind „meint“ (ebd.) der Realität und doch wird sich das Kind so verhalten, als ob die Mutter zu Hause wäre. Genau darauf zielt Lewin mit seinem Konstrukt der *psychologischen Existenz* ab. Für Lewin gilt folglich: „*Wirklich ist, was wirkt.*“ (Lewin 1969, S. 41; Hervorhebung KL). Das wiederum hat weitreichende Konsequenzen für die Erfassung des Lebensraumes:

„(...) die ‚phänomenalen‘ Eigenschaften sind zu unterscheiden von den ‚konditional-geneischen‘ Eigentümlichkeiten der Gebilde und Geschehnisse, d. h. von den Eigenschaften, die diesen Gebilden im Reaktions- und Wirkungsverbande zukommen.“ (Lewin 1969, S. 41; Hervorhebungen KL)

D. h. letztlich, dass die Dinge einem Außenstehenden, etwa einem Erzieher oder Lehrer, anders erscheinen können, als sie für die betreffende konkrete Person, etwa das Kind oder den Schüler, tatsächlich sind. Letzteres jedoch wird entscheidend sein für die Erklärung des Verhaltens der betreffenden konkreten Person. Entscheidend ist also für Lewin nicht die objektiv nachprüfbar Anwesenheit oder Nicht-Anwesenheit eines „Gebildes“ (Lewin 1969, S. 41), sondern die subjektive „(...) Existenz oder Nicht-Existenz eines Faktums als Bestandteil eines psychologischen Lebensraumes (...)“ (Lewin 1969, S. 45) einer konkreten Person (vgl. ebd.).

2.4.3.3 Die konkrete Umwelt

Lewin differenziert aufgrund dieser Überlegungen den Begriff der *Umwelt* weiter aus (vgl. Lewin 1969, S. 45-48). Die tatsächlich vorfindbare, i. e. objektiv messbare „physikalische Umwelt“ (Lewin 1969, S. 40) als solche ist psychologisch betrachtet für Lewin nicht entscheidend (vgl. Lewin 1969, S. 45/46). Entscheidend sind für Lewin in dieser *physikalischen Umwelt* vielmehr die so genannten „quasi-physikalischen Fakten“ (Lewin 1969, S. 45) (vgl. ebd.). Es gibt also in der *physikalischen Umwelt* für Lewin neben objektiven „physikalischen Fakten“ auch – bzw. man müsste hier betonen – *vor allem* subjektive „quasi-physikalische Fakten“ (Lewin 1969, S. 45) (vgl. ebd.). Genau diese jedoch sind für den „psychologischen Lebensraum“ (ebd.) entscheidend und müssen bei der Erfassung dieses Lebensraumes erfasst werden (vgl. ebd.). Lewin verdeutlicht auch dies an einem Beispiel wenn er ausführt:

„Auch wenn (...) vom Standpunkt des Physikers die Umwelt für ein Kind und einen Erwachsenen in einem bestimmten Fall als identisch oder nahezu identisch zu bezeichnen ist, kann es sich psychologisch um grundlegend verschiedene Situationen handeln.“ (Lewin 1969, S. 46)

Ja selbst für dieselbe Person kann eine „objektiv-physikalisch‘ identische Umwelt“ psychologisch höchst verschiedene Bedeutungen bekommen (vgl. Lewin 1969, S. 46). So macht es für Lewin beispielsweise psychologisch einen großen Unterschied in welchem emotionalen Zustand sich jemand befindet, ob er hungrig oder satt ist (vgl. Lewin 1969, S. 44-46). Ein und derselbe Raum und die Gegenstände darin verändern psychologisch betrachtet ihre eigentlich „objektiv-physikalisch“ (Lewin 1969, S. 46) gleichbleibenden Eigenschaften wesentlich, wenn beispielsweise das eigene Kind krank darin liegt (vgl. Lewin 1969, S. 44-46). Lewin sieht darin eine Veränderung des „Charakters“ (Lewin 1969, S. 44) dieser Umwelt (vgl. ebd.).

Ganz analog verfährt Lewin bei der genaueren Bestimmung der „sozialen Umwelt“ (Lewin 1969, S. 40): Auch hier mögen die objektiven Eigenschaften klar – im Sinne von eindeutig – sein und in unterschiedlichen Kontexten unverändert bleiben, entscheidend ist für Lewin aber wie die konkrete Person diese Tatsachen in einer konkreten Situation bewertet (vgl. Lewin 1969, S. 46/47).⁴⁶ Diese sogenannte „quasi-soziale Umwelt“ ist das was für Lewin Eingang in die korrekte Erfassung des Lebensraumes finden muss (vgl. ebd.):

„Wenn die Mutter einem ungezogenen Kind mit dem Polizisten droht, und das Kind nun aus Angst vor dem Polizisten eine bestimmte Handlung ausführt, so kommt es für Darstellung und Erklärung des Verhaltens des Kindes nicht auf die rechtliche oder soziologische tatsächliche Macht des Polizisten über das Kind an, sondern auf jene Macht, die der Polizist dem Glauben des Kindes gemäß besitzt.“ (Lewin 1969, S. 46)

Neben den bisher betrachteten „quasi-physikalischen Fakten“ (Lewin 1969, S. 45) und den „quasi-sozialen Fakten“ (ebd.) der Umwelt unterscheidet Lewin als weiteren Aspekt die „quasi-begrifflichen Fakten“ (ebd.) (vgl. Lewin 1969, S. 45-48). Alle drei Aspekte sind ineinander verwoben, sie verbinden sich für Lewin zu einem „(...) durchaus einheitlichen *psychologischen Lebensraum*“ (Lewin 1969, S. 48; Hervorhebungen KL) (vgl. ebd.). Lewin verdeutlicht die ‚quasi-Begrifflichkeit‘ am Beispiel einer mathematischen Aufgabe (vgl. Lewin 1969, S. 47ff.): Um ein mathematisches Problem zu lösen ist eine Person dazu gezwungen, „(...) gewisse Denkschritte auszuführen, mathematische Beziehungen aufzusuchen und

⁴⁶ Was Lewin hier ausführt gilt für ihn für alle Arten zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. ebd.). Ein Aspekt auf den noch zurückzukommen sein wird (siehe S. 132ff.).

sich in einem Netzwerk mathematischer Zusammenhänge zurechtzufinden“ (Lewin 1969, S. 47). Diese Aspekte stellen für Lewin gewissermaßen die objektive mathematische Umwelt dieser konkreten mathematischen Aufgabe dar, in der sich die Person bewegt (vgl. ebd.). Entscheidend bei der Erfassung und Erklärung des Verhaltens bzw. des „psychischen Geschehens“ (Lewin 1969, S. 48) der betreffenden Person wird für Lewin jedoch nicht diese „mathematisch objektive[n] Struktur des mathematischen Feldes“ (Lewin 1969, S. 48) sein, sondern vielmehr das „momentan psychische[n] Umfeld“ (ebd.) der Person (vgl. ebd.). Dieses wiederum ist für das betreffende Individuum „quasi-begrifflich“ (Lewin 1969, S. 47), weil es in entscheidenden Punkten nicht identisch ist mit der „mathematisch objektiven Struktur“ (Lewin 1969, S. 48) der Aufgabe (vgl. ebd.). In anderen Worten bedeutet das, dass für die Erfassung des Verhaltens bzw. für die Erklärung des „psychischen Geschehens“ (Lewin 1969, S. 48) letztlich entscheidend ist, mit welchen Begriffen (i. e. auch mathematischen Gesetzen) die Person bei der Aufgabenlösung tatsächlich arbeitet. Diese können mathematisch korrekt und für die Aufgabenlösung adäquat sein, sie sind es jedoch für Lewin sehr häufig nicht (vgl. Lewin 1969, S. 48).

2.4.3.4 Die Person

Die *Person (P)* stellt den zweiten Aspekt des Lebensraumes dar. Auch hier sei es gestattet, zum Zweck der Klärung der Begriffe den funktionalen Zusammenhang zwischen Umwelt (U) und Person (P) für einen Augenblick zu trennen und den Blick so weit als möglich auf die Person (P) zu richten. Was genau versteht Lewin unter der Person (P)? Die Person (P) selbst wird in den topologischen Darstellungen Lewins meist vereinfachend als Punkt bzw. Kreis im Lebensraum beschrieben (siehe hierzu exemplarisch Abb. 15). Diese Art der Darstellung darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Person selbst von Lewin nicht differenziert betrachtet wird. Die Darstellungsweise bedeutet zunächst nur, dass die Person selbst als Ganzheit bzw. Gestalt als Ort im Lebensraum betrachtet wird. Ein Ort der bestimmten Kräften ausgesetzt ist. Dieser Ort, i. e. die Person selbst, die durch den Punkt in der Jordankurve repräsentiert wird, wird von Lewin allerdings nicht als monolithisches Gebilde betrachtet (vgl. Lewin 1969, S. 69):

„Die Person erscheint unter dynamischen Gesichtspunkten als ein ‚geschichtetes Gebilde‘, das eine bestimmte Aufbaustruktur besitzt und in dem sich ‚zentrale‘ und ‚periphere Bereiche‘ unterscheiden lassen.“ (Lewin 1969, S. 69; Hervorhebungen KL)

Hier wird deutlich, dass Lewin quasi die feldtheoretische Denkstruktur von funktional und dynamisch miteinander verbundenen Bereichen auf einen Teil des Systems bzw. des Lebensraumes, i. e. die Person, überträgt. Es handelt sich folglich um ein ‚verschachteltes System‘. Der Lebensraum wird insgesamt mit Raumbegriffen wie *Bereichen*, *Grenzen* und *Punkten* die jeweils Lagebeziehungen wie z. B. Zusammenhänge einzelner Bereiche zum Ausdruck bringen mathematisch erfasst (vgl. Lewin 1969, S. 61-69). Analog und quasi mikroskopisch werden aber auch die Gebilde darin, wie etwa die Punkte die z. B. Personen repräsentieren können, wiederum mit denselben Raumbegriffen erfasst (vgl. Lewin 1969, S. 69ff.).⁴⁷ Lewin spricht daher beispielsweise von den „Bereiche[n] innerhalb einer Person“ (Lewin 1969, S. 69) die „zentral“ (ebd.) oder „peripher“ (ebd.) sein können (vgl. ebd.). Zu klären und mathematisch zu erfassen wäre dann in der Folge etwa für Lewin, ob ein bestimmtes Verhalten bzw. psychisches Geschehen wie der *Entschluss*, der *Gedanke*, das *Erlahmen einer Tätigkeit*, das *Ausführen einer Ersatzbefriedigung* oder etwa eine *emotionale Reaktion* einer konkreten Person (P) einem „zentralen“ (Lewin 1969, S. 69) oder „peripheren Bereich“ (ebd.) der Person entspringt (vgl. ebd.). Die raumartige mathematische Erfassung der Person erlaubt es für Lewin ferner, zu erfassen, wie bestimmte Bereiche der Person zusammenhängen oder aber gegenseitig abgegrenzt sind (vgl. Lewin 1969, S. 69).

In alledem wird skizziert, was Lewin mit der „Aufbaustruktur“ (Lewin 1969, S. 69) bzw. der „inneren Struktur“ (Lewin 1926, S. 34) einer Person meint.⁴⁸ Die unterschiedlichsten Verhaltensweisen einer Person können in dieser „inneren Struktur“ (Lewin 1926, S. 34) einer Person begründet bzw. mitbegründet sein, das tatsächliche Verhalten jedoch wird immer erst aus dem Zusammenwirken von Umwelt und Person resultieren (Lewin 1969, S. 37), diese zu katalogisieren kann nur der erste Schritt einer „(...) wissenschaftlichen, insbesondere der experimentellen Psychologie“ (ebd.) sein. Viel wichtiger ist aber der daran anschließende Schritt, i. e. „(...) zu verstehen, warum diese und gerade nur diese Verhaltensweisen auftreten“ (ebd.) (vgl. ebd.).

Lewin konkretisiert dies wiederum beispielhaft am *Ärgeraffekt* der bei verschiedenen Personen oder aber ein und derselben Person zu verschiedenen Zeiten oder in unterschiedlichen Kontexten zu *Ersatzhandlungen*, *Kurzschlusshandlungen*, *Verschiebungen des Anspruchsniveaus* oder aber *Kampffaktionen* führen kann

⁴⁷ Für Lewin ist diese „(...) Benutzung raumartiger Begriffe (...)“ (ebd.) für die Erfassung der „psychologischen Person“ (ebd.) sogar unumgänglich (vgl. ebd.).

⁴⁸ Hieraus darf allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass Lewin gewissermaßen eine „Totalerfassung“ der Gesamtstruktur eines Lebensraumes oder auch nur einer Person im Sinn hat. Es gibt für Lewin viel mehr klar strukturierte Bereiche und Bereiche mit einem geringen „Strukturierungsgrad“ (Lewin 1969, S. 79) (vgl. ebd.). Der psychische Lebensraum ist keineswegs „(...) unendlich durchstrukturiert“ (ebd.) und insofern auch nicht mit mathematischen Mitteln vollständig erfassbar (vgl. ebd.).

(vgl. Lewin 1969, S. 37; vgl. hierzu insbesondere auch Dembo 1931, S. 27-30). Es deutet sich hier an, dass die „Aufbaustruktur“ (Lewin 1969, S. 69) der Person offensichtlich eine zentral ausschlaggebende Rolle in Lewins Lebensraumkonzept einnimmt. Die Person stellt für Lewin keine aus isolierten Elementen, etwa bestimmten Charakterzügen, Verhaltensweisen, Kompetenzen, Emotionen oder Erfahrungen, zusammengesetzte Einheit dar (vgl. Lewin 1926, S. 29-33). Die Person ist für Lewin keine „Und-Summe aus Stücken“ (Lewin 1926, S. 13)⁴⁹, vielmehr eine Einheit „(...) unselbständiger Elemente umfassenderer Ganzheiten, die als solche das Schicksal ihrer Quasiteile bestimmen“ (Lewin 1926, S. 13). Hier nun ist Lewin ganz Gestalttheoretiker und man fühlt sich an die von Ehrenfels formulierte gestalttheoretische Definition des Begriffes der *Gestalt* erinnert, die unter Bezugnahme auf Ernst Machs Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Tongestalten und Melodien besagt, dass „(...) ‚Gestalten‘ nicht als bloße Zusammenfassungen von Elementen, sondern als etwas (den Elementen gegenüber, auf denen sie beruhen) Neues und bis zu gewissem Grade Selbständiges betrachtet [werden müssen]“ (von Ehrenfels 1978, S. 12). Gleichzeitig ist Lewin hier allerdings auch Mahner, wenn er auf die Gefahren verweist, die „(...) mit dem vieldeutigen Terminus [der] ‚Einheit der Seele‘ (...)“ (Lewin 1926, S. 29) verbunden sind (vgl. ebd.). Diese „‚Einheit der Seele‘“ (ebd.) darf für Lewin nicht so verstanden werden, „(...) daß die *Gesamtheit* der seelischen Prozesse eine *einzig* geschlossene Einheit bilde[n]“ (Lewin 1926, S. 13; Hervorhebung KL) (vgl. Lewin 1926, S. 13-29). Vielmehr gilt es für Lewin diese Ganzheit der Seele bzw. der Person auf ihre je spezifische *Aufbaustruktur* hin zu untersuchen (vgl. Lewin 1926, S. 13-29). Auf diese Weise lassen sich dann Aussagen darüber gewinnen, ob und wie die unterschiedlichen Bereiche einer Person zusammenhängen, ob sie in diesem Sinne „(...) eine ‚starke‘ oder eine ‚schwache‘ Gestalt“ (Lewin 1926, S. 13)⁵⁰ bilden (vgl. ebd.; vgl. Lewin 1926, S. 29). Die „‚Einheit der Seele‘“ darf also für Lewin keinesfalls in einem Allgemeinplatz enden bzw. dahingehend missverstanden werden, dass alles irgendwie mit allem⁵¹ zusammenhängt und in gleicher Weise relevant für die *Aufbaustruktur* einer Person ist (vgl. Lewin 1926, S. 29):

⁴⁹ Lewin verweist in diesem Zusammenhang auf den Gestaltpsychologen Wertheimer und sein 1925 erschienenes Werk „Über Gestaltqualitäten“ (vgl. Lewin 1926, S. 13). Es ist jedoch nicht ganz klar, ob Lewin nicht eigentlich den gleichnamigen Beitrag des geistigen Vordenkers der Gestalttheorie von Ehrenfels (1978) meint. Wertheimer bezieht sich ebenfalls auf diesen.

⁵⁰ Lewin verweist an dieser Stelle auf Köhlers Werk „Psychische Gestalten“ (1920) (vgl. Lewin 1926, S. 13).

⁵¹ Hier sind z. B. „(...) Empfindungen, Gefühle und sonstige Erlebnisse (...)“ (Lewin 1926, S. 29) explizit von Lewin erwähnt. Dies könnte um weitere Aspekte wie Gedanken, Erinnerungen und Erfahrungen erweitert werden (vgl. Lewin 1926, S. 29-33).

„Jedes einzelne vergangene alltägliche Erlebnis mag also das gegenwärtige Seelenleben noch ‚irgendwie‘ beeinflussen. Aber dieser Einfluß ist in den meisten Fällen nicht anders zu bewerten als der Einfluß irgendwelcher spezieller Änderungen eines Fixsterns auf das physikalische Geschehen in meiner Stube: *nicht daß ein Einfluß besteht, ist festzustellen, sondern daß der Einfluß außerordentlich klein, annähernd null ist.*“ (Lewin 1926, S. 30; Hervorhebungen KL)

D. h. nun aber im Umkehrschluss keineswegs, dass „(...) zeitlich eventuell relativ entfernte psychische Ereignisse (...)“ (Lewin 1926, S. 31) keine Rolle für die Erklärung des momentan beobachtbaren Verhaltens einer Person spielen (vgl. ebd.). Im Gegenteil können für Lewin weit zurückliegende „psychische Ereignisse“ (ebd.) eine weitaus bedeutendere Rolle spielen als etwa Ereignisse die einem Verhalten unmittelbar vorausgehen (vgl. ebd.). Hier wird insgesamt deutlich, dass für Lewin also nicht die Zeitskala als solche – etwa als exakt chronologisch messbare Größe – entscheidend ist, sondern vielmehr welche Lage (zentral oder peripher) ein Bereich im Seelenleben einer Person einnimmt. Dies selbstverständlich macht die Erklärung und Analyse von Verhalten nicht einfacher, denn es stellt sich die Frage, wie diese Bereiche überhaupt bestimmt werden können. Lewin folgt hier im Grunde der topologischen, also nicht-metrischen Mathematik, wenn er fordert, dass es zunächst nur um ein Verständnis der *Aufbaustruktur* einer Person gehe (vgl. Lewin 1926, S. 30). Dies wiederum bedeutet zunächst nur, die zentralen Bereiche von den peripheren zu unterscheiden, bzw. das Relevante zu identifizieren und vom Irrelevanten zu scheiden (vgl. Lewin 1926, S. 30). Dies stellt quasi als ersten Schritt für Lewin das Fundament der Bestimmung der Person dar. Erschwerend kommt nun allerdings hinzu, dass diese *Aufbaustruktur* für Lewin keineswegs ein für allemal festgelegt werden kann, denn es handelt sich um ein dynamisches Konstrukt (vgl. Lewin 1926, S. 30/31). Es gilt für Lewin die *Aufbaustruktur* quasi in jeder Situation immer wieder neu zu bestimmen, denn was in einem Moment wichtig sein kann, kann in einem anderen Moment unwichtig für die Erklärung des Verhaltens bzw. des psychischen Geschehens der betreffenden Person sein (vgl. Lewin 1926, S. 30).⁵² Entscheidend ist es also jeweils die quasi-räumliche Stellung und Lage der Bereiche zueinander und ihre gegenseitige Beziehung zueinander zu klären (vgl. ebd.). Das Verhalten bzw. das psychische Geschehen muss „(...) *in ganz bestimmte seelische Gebilde (Komplexe), Persönlichkeitsphären und Geschehensganzzheiten (...)*“ (Lewin 1926, S. 30; Hervorhebungen KL) eingebettet werden (vgl. ebd.). Lewin verdeutlicht diese These an einem Beispiel:

„Man wird z. B. mitten in einer Unterredung telephonisch wegen einer gleichgültigen Angelegenheit angerufen, die man mit ein paar Worten erledigt. Dann mag die Gesamtsituation

⁵² Auch dieser Gedanke spielte in Form der „Geschehensdifferentiale“ (Lewin 1931a, S. 262) weiter oben bereits eine Rolle.

etwa zu einer beschleunigteren Beendigung des Telefongesprächs führen. Aber die einzelnen Erlebnisse, Wünsche und Absichten, die in der vorausgehenden Unterredung eine entscheidende Rolle gespielt haben und die auch die nunmehr wiederaufgenommene Unterhaltung grundlegend beeinflussen, sind für das Telefongespräch in der Regel so gut wie bedeutungslos, sofern nicht außergewöhnlich starke Spannungen vorliegen.“ (Lewin 1926, S. 30)

Lewin führt hier den Begriff der *Spannungen* ins Feld. Lewin meint in diesem Kontext explizit die „*seelischen Spannungen*“ (Lewin 1926, S. 31; Hervorhebung KL), die sich dann im konkreten Erleben z. B. als „*seelische Bedürfnisse*“ (Lewin 1926, S. 31) manifestieren können (vgl. ebd.). Spannungen, seien sie nun „*seelisch*“ (ebd.) bzw. psychologisch oder physikalisch jedoch deuten immer auf Kräfte bzw. im weitesten Sinne auf Energien hin die in einer bestimmten Art aufeinander einwirken. Für das Verständnis der *Aufbaustruktur* einer Person ist es wichtig, diese Spannungen in Betracht zu ziehen. Für Lewin entspringen aus den unterschiedlichen „*seelischen Komplexen*“ (Lewin 1926, S. 31) bzw. Bereichen unterschiedliche Energien und Kräfte, die dann in unterschiedlicher Intensität miteinander in Beziehung treten können (Lewin 1926, S. 31/32). Daraus wiederum entspringen dann die Spannungen von denen Lewin oben spricht:

„So kann es kommen, daß z. B. affektive Energien aus einem System in ein anderes übergehen, (z. B. etwa aus Ereignissen im ‚Berufsleben‘ auf Vorgänge im ‚Familienleben‘) und dort zum Ausbruch kommen, daß ferner die Sättigung eines Bedürfnisses die Mitsättigung funktionell benachbarter Bedürfnisse schafft.“ (Lewin 1926, S. 31)

Auch hier wird deutlich, dass Lewin von einem räumlichen Verständnis des Begriffes der Spannung ausgeht. Bestimmte seelische Bereiche stehen miteinander in einer mehr oder weniger engen Verbindung bzw. „*Kommunikation*“ (Lewin 1926, S. 31). Diese Kommunikation kann je nach Gesamtsituation und Bedürfnislage innerhalb einer Person aber auch bei verschiedenen Personen sehr unterschiedlich sein (vgl. ebd.), so dass letztlich wiederum nur die Einordnung in die Gesamtstruktur des Geschehens bzw. die „*Geschehensganzheit*“ (Lewin 1926, S. 30) eine Erklärung für Verhalten bzw. psychische Geschehnisse ermöglicht (vgl. Lewin 1926, S. 30-32). Dass hierbei nicht alle „*psychischen Komplexe*“ (Lewin 1926, S. 31) bzw. Bereiche in ständiger und enger Kommunikation stehen, dass also gewisse Bereiche in den Vordergrund rücken und andere in den Hintergrund, ist für Lewin geradezu eine Grundbedingung dafür, dass eine zielgerichtete Handlung überhaupt möglich wird (vgl. ebd.).

Die große „*Einheit der Seele*“ (Lewin 1926, S. 29) bzw. die Gesamtgestalt einer Person von der man bei einer feldtheoretischen Betrachtung der Person zunächst ausgehen wird, darf also nicht dahingehend verstanden werden, dass die Person bei Lewin als monolithischer Block betrachtet wird und als solcher den

Kräften des umgebenden Feldes quasi als Spielball ausgeliefert ist.⁵³ Die Person ist bei Lewin vielmehr ein ‚raumhaftes‘ und geschichtetes Gebilde, das aus dem Zueinander von Kräften und Energien hervorgeht, die wiederum als Folge von unterschiedlichen Bereichen und Grenzen innerhalb einer Person angesehen werden können (vgl. Lewin 1926, S. 33). Es geht für Lewin darum, diese „*natürliche Strukturiertheit*“ (Lewin 1926, S. 33; Hervorhebung KL) bzw. die „innere Struktur“ (Lewin 1926, S. 34) der „Seele“ (Lewin 1926, S. 33) zu verstehen und hierfür zu klären, wie die „(...) psychischen Komplexe, Schichten und Sphären (...)“ (ebd.) zusammenhängen und „(...) wo Ganzheiten vorhanden sind und wo nicht“ (ebd.) (vgl. ebd.). Als solchermaßen komplexes Gebilde und Konstrukt interagiert die Person wiederum mit ihrer Umwelt.

Die oben bereits angesprochenen *Spannungen* spielen hierbei für das Verhalten und die Strukturiertheit einer Person nach Lewin eine zentrale Rolle: Lewin geht davon aus, dass es hinsichtlich dieser Spannungen eine Art „Gleichgewichtstendenz“ (Lewin 1926, S. 33) bei „psychischen Prozessen“ (ebd.) gibt (vgl. ebd.). D. h. eine Person wird bestrebt seine bestehenden Spannungen – und diese bestehen für Lewin quasi immer – in einen Gleichgewichtszustand zu überführen (vgl. Lewin 1926, S. 33-37):

„Der Übergang von einem Ruhezustand zu einem Geschehen [i. e. Verhalten einer Person], sowie die Veränderung eines stationären Geschehens lassen sich darauf zurückführen, daß das Gleichgewicht an gewissen Punkten gestört ist, und nun ein Geschehen in der Richtung auf einen neuen Gleichgewichtszustand hin einsetzt.“ (Lewin 1926, S. 33)

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass Störungen in einem bestimmten Bereich für Lewin immer Auswirkungen auf das Ganze haben: Lewin spricht diesbezüglich auch von einem „(...) Gleichgewichtszustand (...) für das *System als Ganzes*“ (ebd.; Hervorhebung KL). Diesen Aspekt sieht Lewin insbesondere durch seine Umwegversuche (vgl. hierzu Lewin 1931b, S. 181ff.) bestätigt (vgl. Lewin 1926, S. 33/34). Besonders eindrücklich werden diese Thesen in Lewins Film „Walking upstairs for the first time“ (Lewin 1924) sichtbar (vgl. ebd.): Der Wunsch des kleinen Kindes einen Ball am Fuße der Treppe zu ergreifen wird durch die zunächst als unüberwindlich erscheinende Barriere der Treppe verhindert und versetzt das Kind in einen Spannungszustand. Dieser Spannungszustand breitet sich in dem Sinne auf „das System als Ganzes“ (Lewin 1926, S. 33) aus, dass das Kind von einer großen Unruhe ergriffen wird, die in allen seinen Bewegungen und Aktionen sichtbar wird. Diese Bewegungen können als Versuch interpretiert werden, einen Gleichgewichtszustand herzustellen, der sich allerdings erst tatsächlich einstellt,

⁵³ In gewisser Weise trägt Lewin mit der Darstellungsweise der Person als Punkt in einer Jordankurve zu dieser Sichtweise bei.

wenn das Kind einen Weg gefunden hat, die Barriere der Treppe zu überwinden und den Ball zu ergreifen. Die Lösung besteht darin, sich zunächst körperlich vom Ziel abzuwenden, ihm in gewisser Weise den Rücken zuzuwenden und rückwärts quasi auf allen Vieren die Treppe hinabzusteigen. Dieser Gleichgewichtszustand allerdings ist nur von kurzer Dauer, da das Kind nun den Wunsch hat, den Ball in umgekehrter Richtung die Treppe hinauf und mit auf die Terrasse zu nehmen. Dies stellt ein neuerliches Problem dar, das zu einem Ungleichgewicht führt. Das Problem beim Aufwärtssteigen mit dem Ball ist, dass das Kind seine Hände nicht benutzen kann. Was an diesem Beispiel besonders eindrücklich deutlich wird ist, wie das Ringen um Gleichgewicht das gesamte Verhalten des Kindes bestimmt.

Dieses Gleichgewicht darf allerdings nicht dahingehend missverstanden werden, dass sich Gleichgewichtszustände nur dann einstellen, wenn ein System als Ganzes ‚entladen‘ wird, i. e. wenn die Person ihr Ziel erreicht hat (vgl. Lewin 1926, S. 34). Gleichgewichtszustände können sich für Lewin vielmehr – und dies wird viel häufiger der Fall sein – auch in einem gespannten Zustand einstellen (vgl. Lewin 1926, S. 34). Lewin nennt hier zwei mechanische Beispiele: „eine Feder im Spannungszustand oder ein Behälter mit unter Druck befindlichen Gasen“ (Lewin 1926, S. 34). Auch hier hat sich ein Gleichgewichtszustand eingestellt (vgl. ebd.). Voraussetzung für einen solchen Gleichgewichtszustand ist für Lewin allerdings, dass das System als Ganzes „(...) eine gewisse Grenzfestigkeit und faktische Abgeschlossenheit (...) gegen sein Umfeld“ (Lewin 1926, S. 34) aufweist (vgl. ebd.). Wenn hier die Rede vom „System als Ganzem“ ist so darf dies nicht mit der Person als Einheit gleichgesetzt werden. Vielmehr meint Lewin hier, dass ein System durchaus auch nur ein Teilbereich einer Person sein kann, beispielsweise der Wunsch oder das Bedürfnis einer Person (vgl. Lewin 1926, S. 34). Dieser Wunsch kann z. B. nicht erfüllt werden, woraus eine Spannung in diesem Bereich der Person entsteht (vgl. ebd.). Sind die Grenzen eines solchen Systems *labil* und *durchlässig*, wie es beispielsweise für Lewin charakteristisch für das Säuglingsalter ist (vgl. Lewin 1926, S. 34) so wird sich die Spannung über den betreffenden Bereich bzw. das betreffende System hinaus ausbreiten (vgl. ebd.). Lewin spricht in diesem Zusammenhang davon, dass ein „(...) Geschehen (...) auf die Nachbarbereiche unter Abfluß von Energie übergreift (...)“ (Lewin 1926, S. 34). Das Verhalten einer Person zielt also in diesem Sinne für Lewin in gewisser Weise immer auf den Ausgleich oder aber die „Entladung von Spannungen“ (Lewin 1926, S. 34) ab (vgl. ebd.). Für Lewin stellt sich dann ein „(...) Gleichgewichtszustand auf möglichst geringem Spannungsniveau“ (Lewin 1926, S. 34) ein, der jedoch individuell sehr unterschiedlich geartet sein kann (vgl. Lewin 1926, S. 34/35). Lewin spricht hier von einem „speziellen gespannten System“ (Lewin 1926, S. 35):

„Der unerfüllte Wunsch [des Kindes] z. B. oder die halb erledigte Handlung setzt nicht die gesamte Motorik lahm oder erfüllt die ganze Seele mit Spannung, sondern es bleibt ein spezielles gespanntes System zurück, das erlebnismäßig für lange Zeit nicht in Erscheinung zu treten und den Ablauf des übrigen psychischen Geschehens nur wenig zu beeinflussen braucht. Bei geeigneter Gelegenheit jedoch kann sich seine Existenz in stärkstem Grade z. B. durch das Einsetzen von Erledigungsaktionen wiederum geltend machen.“ (Lewin 1926, S. 35)

Lewin beschreibt hier nur *eine* Möglichkeit, wie sich ein gespanntes System auf das Gesamtverhalten auswirken kann. Eine andere Möglichkeit wie sich der nicht erfüllte Wunsch und die damit einhergehende Spannung auf das Verhalten auswirken kann, stellen Ersatzhandlungen dar (vgl. Lewin 1926, S. 35): Hier verlagern sich also in gewissem Sinne die Spannung und die damit verbundene Energie in einen anderen Bereich. Ebenso ist es für Lewin denkbar, dass die Energie einer Spannung nach und nach in die umliegenden Bereiche abfließt bzw. diffundiert (vgl. Lewin 1926, S. 35). Die Spannungen in einer Person dürfen hierbei nicht negativ im Sinne einer Frustration bewertet werden, sie stellen für Lewin schlicht „Energiereservoir des Handelns“ (Lewin 1926, S. 35) bzw. „Energiequellen“ (Lewin 1926, S. 37) dar (vgl. Lewin 1926, S. 35-37). Diese „Energiequellen“ (Lewin 1926, S. 37) gilt es zu identifizieren, wenn die „innere Struktur“ (Lewin 1926, S. 34) bzw. die „Aufbaustruktur“ (Lewin 1969, S. 69) einer Person analysiert und in der Folge das Verhalten und psychische Geschehen bei einer Person untersucht werden soll (vgl. Lewin 1926, S. 37). Hierbei ist es von zentraler Bedeutung zu klären, in welcher Beziehung die einzelnen Bereiche und Systeme innerhalb einer Person stehen (vgl. ebd.). Lewin führt hierzu aus:

„Für das seelische Geschehen, den Ausgleich seelischer Spannungen und den Abfluß seelischer Energien ist daher die Struktur des betreffenden dynamischen Systems, das Vorhandensein starker und schwacher Kommunikationen, sowie das Fehlen der Kommunikation mit verschiedenen anderen seelischen Systemen [innerhalb einer Person], sowie jede Verschiebung in diesen Grenzverhältnissen von größter Bedeutung.“ (Lewin 1926, S. 37)

Wenn im Vorangehenden der Aspekt der *Person* so ausführlich beleuchtet wurde, so mag dies auf den ersten Blick sehr spezifisch psychologisch anmuten. Diese Ausführungen jedoch sind notwendig, um das Menschenbild Lewins zu verstehen. Die feldtheoretische Kardinalformel *Verhalten* als eine Funktion des Zusammenspiels von *Person* und *Umwelt* in seiner ganzen Bedeutung zu erfassen, bedarf dieser Ausführungen, wenn sie nicht banalisierend oberflächlich Verhalten lediglich als einfaches Zusammenwirken von Umwelt und Person beschreiben will. Zudem wurden an dieser Stelle zentrale Elemente der Feldtheorie wie *Spannungen*, *durchlässige* bzw. *labile* und *feste Grenzen* sowie *Gleichgewichtszustände* sichtbar und verständlich. Letztlich bilden die hier beleuchteten Aspekte der Person auch die Grundlage für das Verständnis der Motivationen einer Person. Bei aller

Wichtigkeit allerdings gilt es nochmals hervorzuheben, dass die Person in Lewins Feldtheorie bei aller Komplexität nur einen Aspekt des Lebensraumes und damit auch nur einen Teil, noch dazu keinen abgetrennten bzw. selbständigen, zur Erklärung von tatsächlichem Verhalten darstellt.

2.4.3.5 Methodische Prinzipien bei der Erfassung des Lebensraumes

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels ausgeführt verbinden sich Person und Umwelt bei Lewin zu einer untrennbaren Einheit, dem Lebensraum (Lewin 1969, S. 34). Wenn diese Einheit im vorangehend Ausgeführten getrennt wurde so sollte dies lediglich dabei helfen, den Fokus schärfer auf die jeweiligen Aspekte dieses Lebensraumes zu richten. Das Verhalten bzw. das psychologische Geschehen lässt sich für Lewin jedoch nie aus einem der beiden Aspekte allein heraus erklären (Lewin 1969, S. 34ff.) und daher soll an dieser Stelle die künstliche Trennung wieder verlassen werden.

Wenn man das Verhalten einer Person bzw. das psychologische Geschehen aus dem Lebensraum ableiten will, so bedarf es für Lewin allerdings mehr als nur der Erfassung der oben beschriebenen *quasi-physikalischen*, *quasi-sozialen* und *quasi-begrifflichen Fakten*. Es gilt für Lewin bei der Erfassung des Lebensraumes insbesondere auch, bestimmte Prinzipien zu berücksichtigen (vgl. Lewin 1969, S. 53). Lewin benennt diese wie folgt (vgl. Lewin 1969, S. 53-56):

1. Das Prinzip des „Beziehungscharakters‘ der verursachenden Fakten“ (Lewin 1969, S. 53).
2. „Das Prinzip der ‚Konkretheit‘.“ (ebd.)
3. „Das Prinzip der ‚Gegenwärtigkeit‘.“ (Lewin 1969, S. 54)

Das Prinzip des „Beziehungscharakters‘ der verursachenden Fakten“ (Lewin 1969, S. 53) ist im Grunde die verbale Umschreibung dessen was bei Lewin mathematisch die Formel $V = f(P;U)$ zum Ausdruck bringt. Lewin betont in seiner allgemeinsten Form mit diesem Prinzip, dass es nicht den einen zentralen alles entscheidenden Faktor gibt, wenn Verhalten erklärt werden soll, sondern dass immer das „Zueinander‘ verschiedener Gebilde“ (Lewin 1969, S. 54) entscheidend ist (vgl. ebd.). Die Beschreibung des Lebensraumes und damit einhergehend die Erklärung von Verhalten bzw. psychischem Geschehen bedarf für Lewin – wie

ausführlich beleuchtet – der ‚In-Beziehung-Setzung‘ von Person- und Umweltfaktoren (vgl. Lewin 1969, S. 53/54).⁵⁴ In anderen Worten: Lewin grenzt sich mit diesem relationalen und verbindenden Prinzip deutlich gegen jede Form der einseitigen Betonung entweder von Personmerkmalen oder aber Umweltmerkmalen ab. In die Irre führen für ihn damit psychologische Theorien, die z. B. die Ursachen für Verhalten auf den Charakter der Person oder aber einen bestimmten Trieb reduzieren wollen (vgl. Lewin 1969, S. 53).

Dieses erste Prinzip bringt möglicherweise am deutlichsten den gestalttheoretischen Einfluss auf Lewins Feldtheorie zum Ausdruck, ja Lewin verweist sogar in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf diesen (vgl. hierzu Lewin 1969, S. 54). In diesem Sinne könnte man Lewins aus diesem Prinzip abgeleiteten Grundsatz, dass „(...) ein Geschehen (...) nur durch ein ‚Zueinander‘ verschiedener Gebilde verursacht werden kann“ (Lewin 1969, S. 54) als direktes Äquivalent des gestalttheoretischen Grundsatzes betrachten, dass „(...) die Melodie oder Tongestalt etwas anderes ist als die Summe der einzelnen Töne, auf welchen sie sich aufbaut“ (Ehrenfels 1978, S. 19)⁵⁵.

Das zweite und dritte Prinzip hängen aufs engste zusammen. Mit dem „Prinzip der ‚Konkretheit‘“ (Lewin 1969, S. 53) beschreibt Lewin zunächst den feldtheoretischen Grundsatz, dass nur etwas Wirkungen erzeugen kann, das sich tatsächlich und konkret im Lebensraum befindet (vgl. ebd.). Es muss ein konkreter – kein abstrakter – „Teil des Lebensraumes“ (ebd.) sein (vgl. ebd.). In diesem Sinne grenzt sich Lewin von abstrakten psychologischen Gebilden und Konstrukten wie *Trieben*, *Entwicklungen* oder *Adaptationen* als solche als Ursachen für ein konkretes Geschehen ab (vgl. ebd.): „Nur Konkretes kann wirken“ (ebd.). Man kann diesen Gedanken weiterführen und mit dem dritten Lewinschen Prinzip verbinden, das er das „Prinzip der ‚Gegenwärtigkeit‘“ (Lewin 1969, S. 54) nennt. Etwas Konkretes ist für Lewin im Hier und Jetzt des Lebensraumes existent (vgl. Lewin 1969, S. 55):

„Da sowohl Vergangenes wie Zukünftiges gegenwärtig nicht existiert, kann es auch gegenwärtig nicht wirken. In die Darstellung des Lebensraumes ist also nur Gleichzeitiges aufzunehmen.“ (Lewin 1969, S. 55)

⁵⁴ Damit wird natürlich auch Lewins Position in der Umwelt-Anlage-Debatte deutlich. Er führt hierzu aus: „Auch die Frage, ob die Anlage oder die Umwelt entscheidend ist, beruht zum Teil auf dieser Denkweise“ (Lewin 1969, S. 53).

⁵⁵ Dieses Zitat von Christian von Ehrenfels, der als Vordenker der Gestalttheorie gilt, entstammt ursprünglich aus dem Jahre 1890 und ist dem Beitrag „Über ‚Gestaltqualitäten‘“ entnommen, der in der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie, XIV, 3 erschienen ist (vgl. von Ehrenfels 1978, S. 11).

Lewin grenzt sich hier insbesondere gegen die damals gängige Wundtsche Auffassung in der Psychologie ab, dass entweder Vergangenes oder aber sehr wohl auch Zukünftiges im Sinne der Teleologie das gegenwärtige Verhalten verursachen kann (vgl. Lewin 1969, S. 54). Die „(...) Theorie des Ausdrucks, der Affekte und der Erfahrung“ (Lewin 1969, S. 55) basieren beispielsweise auf der Annahme, dass Vergangenes ursächlich für das gegenwärtige Verhalten sei (vgl. ebd.). Triebe und Instinkte wiederum spiegeln in dieser Psychologie für Lewin die hohe Bedeutung der Zukunft und zwar in dem Sinne, dass sie ein Verhalten hin zu einem zukünftigen Ziel drängen (vgl. Lewin 1969, S. 54). Lewin wiederum hält dem sein „Prinzip der ‚Gegenwärtigkeit‘“ (ebd.) entgegen, indem er betont, dass beide wenn sie Wirkungen erzeugen sollen im gegenwärtigen Lebensraum präsent sein müssen (vgl. Lewin 1969, S. 54/55). Dass dies in der Feldtheorie tatsächlich der Fall sein kann, und dass in diesem Sinne das obige Zitat bei genauerer Betrachtung durchaus Raum für die Zukunft und die Vergangenheit lässt, wird gleich noch deutlich werden. Man könnte hier auch ergänzen, dass sich Lewins Absage an die Vergangenheit und die Zukunft als verursachendes Prinzip für Verhalten und psychologisches Geschehen vor allem und wiederum gegen die Abstraktheit der genannten psychologischen Konstrukte richtet. Lewin spezifiziert diese Abstraktheit wenn er bezogen auf die Zukunft und Vergangenheit auch vom „Unwirklichen und Unbestimmten im Lebensraum“ (Lewin 1969, S. 56) spricht (vgl. ebd.). Gerade auch die Tatsache, dass Lewin als Beispiele zur Verdeutlichung die Triebe und Instinkte anführt (vgl. Lewin 1969, S. 54) bestärkt diese Einschätzung, denn wie oben deutlich wurde, sieht er in den Trieben ein unklar bestimmtes psychologisches Konstrukt bzw. Prinzip (vgl. Lewin 1969, S. 53).

Deutlich wird in allen diesen Prinzipien insgesamt betrachtet, dass es Lewin bei der Ableitung von Verhalten aus einem Lebensraum immer um die „In-Beziehung-Setzung“ konkreter, psychologischer Gebilde eines konkreten Lebensraumes geht (vgl. Lewin 1969, S. 53-56). Diese Gebilde stehen für Lewin nicht unverbunden nebeneinander, sondern sie sind in einem konkreten und gegenwärtigen Feld bzw. konkreter dem gegenwärtigen *Lebensraum* miteinander verknüpft (vgl. ebd.). Diese Verknüpfungen sind in der Lewinschen Feldtheorie nichts anderes als die *Kräfte*, von denen Lewin in seiner Theorie immer wieder spricht. Lewin definiert die Kraft folglich auch „(...) als Ausdruck des ‚Zueinander‘ mehrerer Fakten“ (Lewin 1969, S. 54).

2.4.3.6 Vergangenheit und Zukunft im gegenwärtigen Lebensraum

Wie oben bereits ausgeführt ist die Position Lewins zur Frage der Einbeziehung der Vergangenheit und der Zukunft in die Erfassung des gegenwärtigen Lebensraumes durchaus ambivalent, ja auf den ersten Blick sogar widersprüchlich. Einerseits unterstreicht Lewin seine Position beständig wiederkehrend, beispielsweise auch dann wenn er ausführt, dass „(...) hier in aller Schärfe der Satz vertreten werden [soll], daß weder vergangene, noch zukünftige psychologische Fakten das gegenwärtige Geschehen beeinflussen, sondern lediglich die gegenwärtige Gesamtsituation“ (Lewin 1969, S. 55). Andererseits führt Lewin an einem literarischen Beispiel⁵⁶ aus, dass es durchaus Situationen gibt, „(...) in denen ein ‚zukünftiges‘ Ereignis das gegenwärtige Verhalten, den Lauf der Gedanken, die Stimmung, die Handlungen sehr stark beeinflußt“ (Lewin 1969, S. 57). Die Lösung dieser Ambivalenz, dieses vermeintlichen Widerspruches steckt bereits in diesem zweiten Zitat: Lewin versieht das Wort „zukünftig“ mit Anführungszeichen und bringt damit zum Ausdruck, dass das vermeintlich „Zukünftige“ psychologisch bereits im konkreten Lebensraum gegenwärtig ist (vgl. Lewin 1969, S. 57). Das vermeintlich „Zukünftige“ könnte etwa ein bestimmtes Ziel sein, das ein Individuum anstrebt aber physisch noch nicht erreicht hat (vgl. ebd.).⁵⁷ Dann jedoch gilt für Lewin folgendes:

„Das Ziel als psychologisches Faktum ist zweifellos ein gegenwärtiges Faktum, eine konkrete, in dem fraglichen Moment wirklich ‚existierende‘ psychologische Tatsache, die einen wesentlichen Bestandteil des gegenwärtigen Lebensraumes ausmacht. Dagegen ist der ‚Inhalt‘ des Zieles (...) als ‚objektives‘ soziales oder physikalisches Geschehen ein zukünftiges Ereignis.“ (Lewin 1969, S. 57)

Ob und wie sich dieses „objektive‘ soziale oder physikalische Geschehen“ (ebd.) dann tatsächlich zukünftig realisiert, ist für Lewin psychologisch im gegenwärtigen Moment bzw. Lebensraum nicht von Bedeutung (vgl. ebd.). Lewin unterscheidet also bezüglich Vergangenheit und Zukunft zwischen subjektiv psychologischen und objektiv inhaltlichen Gebilden (vgl. Lewin 1969, S. 56-60). Obwohl letztere in der Zukunft oder der Vergangenheit liegen können, sind sie für Lewin psychologisch gesehen Teil des gegenwärtigen Lebensraumes (vgl. ebd.). Genau dies jedoch gilt es zu verstehen, wenn man Lewin in seiner Absage an die Zukunft und die Vergangenheit für die Erklärung von Verhalten richtig verstehen will.

⁵⁶ Lewin bezieht sich auf eine Szene aus Stendahls „Rot und Schwarz“ (Stendahl, F. de (Henri Beyle) (1921): Rot und Schwarz. Deutsch von Friedrich v. Oppeln-Bronikowski. 3. Aufl., Berlin: Prpyläen-Verlag, S. 55).

⁵⁷ Lewin führt hier das Beispiel eines Kindes an, das im Raum einen Baukasten entdeckt hat, diesen jedoch aufgrund von Hindernissen im Raum nur schwer erreichen kann (vgl. Lewin 1969, S. 57).

In dem oben angesprochenen literarischen Beispiel (Stendahl 1921, S. 55 zitiert in: Lewin 1969, S. 56) wird die Position Lewins bezüglich der Einbeziehung von Zukunft⁵⁸ besonders deutlich: In der beschriebenen Szene nimmt sich der Hals über Kopf in die Mutter seiner Zöglinge verliebte Hauslehrer Julian vor, die Hand der Mutter zu ergreifen, wenn die Turmuhr zehn Uhr schlägt (vgl. Stendahl 1921, S. 55 zitiert in Lewin 1969, S. 56). Obwohl dieses Ereignis in objektiv inhaltlicher Sicht in der Zukunft liegt (es ist schließlich erst viertel vor zehn), ist Julian psychologisch gesehen schon in diesem Moment von diesem Ziel so ergriffen, dass er die objektiv inhaltlich tatsächliche Gegenwart gar nicht mehr wahrnimmt (vgl. ebd.). So nimmt er beispielsweise gar nicht wahr, dass offensichtlich auch die Mutter von ihm so ergriffen ist, dass ihre Stimme bricht (vgl. ebd.). Hier wird besonders deutlich, dass der psychologisch gegenwärtige Lebensraum von Julian nicht der objektiven Wirklichkeit entspricht bzw. entsprechen muss. Ferner wird deutlich, wie ein „zukünftiges‘ Ereignis“ (Lewin 1969, S. 57) Teil des gegenwärtigen Lebensraumes sein kann (vgl. ebd.). Lewin fasst diese Position in folgendem für die Feldtheorie sehr entscheidendem Prinzip zusammen: „Existenz oder Nicht-Existenz und die Zeitlage eines psychischen Faktums sind unabhängig von der Existenz oder Nicht-Existenz und der Zeitlage des Faktums, auf das es sich inhaltlich bezieht“ (Lewin 1969, S. 58).

Hierbei gilt es jedoch wiederum für Lewin zu bedenken, dass objektiv inhaltliche Ziele in der Zukunft nicht immer so „(...) bestimmt, klar und kompakt“ (Lewin 1969, S. 59) sind, wie im zitierten Beispiel des Hauslehrers (vgl. ebd.). Sie sind für ihn weit häufiger sehr „(...) viel weicher, unklarer, unbestimmter“ (ebd.) (vgl. ebd.). Gleiches gilt für Lewin auch für *Erwartungen* und *Gefühle* wie etwa Furcht (Lewin 1969, S. 60). Die *Bestimmtheit* und *Unbestimmtheit* von Zielen und Erwartungen jedoch hat Folgen für den gegenwärtigen psychologischen Lebensraum und damit auch für das resultierende Verhalten (vgl. ebd.):

„Bestimmtheit oder Unbestimmtheit der Situation spielen eine große Rolle für alle Entscheidungen, für die allgemeine Klarheit und Festigkeit des Verhaltens eines Individuums, für seine Neigungen, sich auf einen Kampf einzulassen (...), oder für seine Tendenz zu sozialer Führerschaft (Jack 1934, S. 44-59). Es handelt sich hier also um sehr wesentliche Eigentümlichkeiten jeder Situation.“ (Lewin 1969, S. 59)

Die Begriffe der *Bestimmtheit* und *Unbestimmtheit* die hier im Zusammenhang mit der Einbeziehung der Zukunft und Vergangenheit in den psychologischen Lebensraum behandelt wurden werden hierbei in der Feldtheorie noch an weiteren Stellen eine zentrale Rolle spielen, etwa bei der Orientierung in „unklaren Gebieten“ (Lewin 1969, S. 59), die für Lewin sowohl geographische Bedeutung haben können,

⁵⁸ Für die Vergangenheit würde analoges gelten.

wie etwa der Orientierung in einer unbekanntem Stadt aber durchaus auch der eher kognitiven Orientierung in einem unbekanntem Sachgebiet etwa der Mathematik (siehe hierzu folgendes Kapitel).

2.4.3.7 Mathematische Darstellung des Lebensraumes

Während in Kapitel 2.3 (siehe S. 67ff.) die Verwendung der Mathematik in der Feldtheorie allgemein behandeln wird soll an dieser Stelle die konkrete Darstellung des Lebensraumes mit mathematischen Mitteln im Mittelpunkt stehen. Dass sich der Lebensraum besonders für eine räumliche mathematische Darstellung eignet verdeutlicht Lewin an der Tatsache, dass es bei der Erfassung eines psychologischen Lebensraumes eines bestimmten Menschen in der Regel immer darum geht, dass sich ein bestimmter Mensch in einer bestimmten Situation bzw. Umgebung befindet (vgl. Lewin 1969, S. 61). Es handelt sich also „(...) formal [um] eine ‚Lagebeziehung‘“ (ebd.). Lewin verdeutlicht dies an (unzusammenhängenden) literarischen Beispielen:

„Hans ist in den Bergen Skilaufen.
Janek ist Pferdeknecht beim Fuhrmann Sameschkin.
Hedwig wartet auf dem Polizeibüro auf die Ausstellung ihres Passes.
Henri läuft seit drei Tagen wie außer sich herum. Er hatte die Stelle schon so gut wie sicher.
Jetzt hat sich auch diese Chance zerschlagen.
Paul lehnt alle Einladungen ab. Er hat sich ganz in seine Arbeit vergraben. Jetzt sitzt er am Schreibtisch und sieht und hört nichts (...)“ (Lewin 1969, S. 61)

In allen diesen Beispielen werden unterschiedliche *Lagebeziehungen* sichtbar, die entweder Aspekte des „Zusammenhanges“ (Lewin 1969, S. 62) oder aber des „Getrenntseins“ (ebd.) umschreiben (vgl. ebd.). Dies wiederum verdeutlicht für Lewin, dass es sich um „(...) wirkliche Raumbegriffe im strengen Sinne der Mathematik (...)“ (ebd.) handelt (vgl. ebd.), die folglich auch durch mathematische Mittel erfasst werden können.

Neben der Person und ihrer konkreten Umgebung bzw. Situation befinden sich natürlich noch weitere Gebilde im Lebensraum die für Lewin ebenfalls eine eindeutig definierte Lagebeziehung aufweisen (vgl. Lewin 1969, S. 61). Wichtig ist es hierbei jedoch bei Lewin darauf hinzuweisen, dass nicht alles was sich im objektiv tatsächlichen bzw. physikalischen Lebensraum befindet in die (mathematische) Erfassung des psychologischen Lebensraumes aufzunehmen ist (vgl. ebd.). Ebenso müssen die *Gebilde* des psychologischen Lebensraumes nicht den tatsächlichen objektiven bzw. physikalischen *Gebilden* des Lebensraumes entsprechen (vgl. Lewin 1969, S. 61). Entscheidend bei der Erfassung und Darstellung des psychologischen Lebensraumes ist vielmehr die „(...) Fülle (...) quasi-sozialer, quasi-

physikalischer und quasi begrifflicher Gebilde“ (Lewin 1969, S. 61) (vgl. ebd.), die in ihrer Bedeutung bereits an anderer Stelle geklärt wurden (siehe S. 109ff.). Nur diese Gebilde sind für Lewin in ihrer Lagebeziehung für den psychologischen Lebensraum relevant und daher zu erfassen (vgl. ebd.). Hierdurch entstehen dann im psychologischen Lebensraum „(...) ‚Bereiche‘, die qualitativ verschieden sind“ (Lewin 1969, S. 61) und sich gegen andere *Bereiche* abgrenzen (vgl. ebd.). Diese sich bildenden „Grenzen“ (ebd.) wiederum weisen in Lewins Feldtheorie unterschiedliche Festigkeiten auf, was bei Lewin bedeutet, dass sie „(...) leichter oder schwerer passierbar (...)“ (Lewin 1969, S. 61) sind (vgl. ebd.). Der psychologische Lebensraum gewinnt auf diese Weise in Lewins Feldtheorie eine Struktur bzw. eine Gliederung (vgl. ebd.) aus der wiederum – und das ist letztlich das übergeordnete Ziel dieser Erfassung – Verhalten erklärbar wird.

Lewin verdeutlicht dies zunächst am sehr einfachen Beispiel der körperlichen Bewegungsfreiheit bzw. des „*Bewegungsspielraum[es]*“ (Lewin 1969, S. 62) zweier Kinder, die sich in einer Badewanne befinden (vgl. ebd.; Abb. 22-25): Eines der Kinder (A) ist sehr aktiv und aufgeregt, das andere Kind (B) eher still und zurückhaltend. Die mathematisch-topologische Darstellung (vgl. Abb. 22) verdeutlicht diesen Aspekt indem das eine Kind (B) näher am Rand der Jordankurve platziert wird, wohingegen das andere Kind (A) zentral in der Mitte platziert wird.

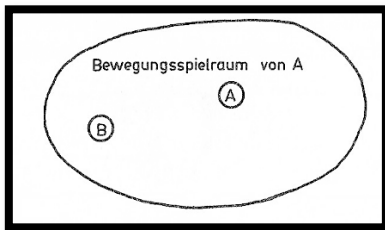


Abb. 22. Quelle: Lewin 1969, S. 62.

Durch diese Platzierung innerhalb der Jordankurve – die im Übrigen nicht der tatsächlichen physikalischen bzw. geographischen Lage des jeweiligen Kindes in der Badewanne entsprechen muss – wird auch zum Ausdruck gebracht, dass sich psychologisch gesehen zwei unterschiedliche Situationen für die Kinder ergeben:

Für das eine Kind (B) hat die Badewanne den Charakter eines beengten Bewegungsspielraumes wogegen das andere Kind (A) seinen Bewegungsspielraum als in erster Linie durch den Wannenrand begrenzt aber weiter als Kind (B) erlebt (vgl. Lewin 1969, S. 62). Auch das andere Kind (B) bildet für das agile Kind (A) so etwas wie eine physikalisch bzw. geographisch unzugängliche „Insel“ (Lewin 1969, S. 123) in diesem Lebensraum (vgl. ebd.). Psychologisch-mathematisch gesehen ist der Lebensraum des aktiveren Kindes (A) hier ein „zweifach zusammen-

hängendes Gebiet“ (Lewin 1969, S. 123) mit einem „(...) einheitlich[er] und ungegliederte[n] Bereich von Lokomotionsmöglichkeiten (...)“ (Lewin 1969, S. 62). Die Jordankurve – die im realen Beispiel physikalisch dem Wannrand entspricht – bildet mathematisch die „Bereichsgrenze“ (Lewin 1969, S. 123) dieses Lebensraumes (vgl. ebd.). Der größeren Klarheit und der Klärung des Begriffes des „zweifach zusammenhängenden Gebietes“ (Lewin 1969, S. 123) wegen soll an dieser Stelle die Situation zunächst nochmals vereinfacht werden:⁵⁹ Nehmen wir also fiktiv an, es säße zunächst nur ein Kind (A) in der Badewanne (vgl. Abb. 23).



Abb. 23. Quelle: Lewin 1969, S. 62.

Das Kind (A) befindet sich nun physikalisch und psychologisch in einer ganz anderen Situation. Mathematisch gesprochen befindet es sich nun in einem „einfach zusammenhängenden Bereich“ (Lewin 1969, S. 123), dessen Bereichsgrenze lediglich der Badewannenrand bildet.

Es kann sich in alle Richtungen bewegen wohingegen es sich im vorangegangenen Beispiel (vgl. hierzu Abb. 22) entweder links oder rechts am zweiten Kind (B) vorbei hätte bewegen müssen, wenn es z. B. in das Gebiet hinter dem Kind hätte gelangen wollen.⁶⁰ Das Gebiet in Abb. 23 hingegen ist „einfach zusammenhängend“ (Lewin 1969, S. 123), einheitlich und ungegliedert, es erlaubt absolut unbegrenzte Lokomotionsmöglichkeiten, sofern nicht soziale Begrenzungen wie Verbote der Eltern diesen Grenzen setzen. Die besondere Bedeutung des Entfernens des anderen Kindes (B) aus dieser Situation liegt für Lewin insbesondere in einem veränderten Verhalten (vgl. Lewin 1969, S. 123): „Wäre B [Kind (B)] nicht gegenwärtig, würde das Verhalten von A [Kind (A)] ganz anders sein“ (Lewin 1969, S. 123). Die Begründung liegt in der Tatsache, dass sich der Lebensraum durch das Entfernen des Kindes (B) grundlegend verändert hat. Dies wiederum kommt in der Formel $V = f(P; U)$ eindeutig zum Ausdruck.

Die Situationsdarstellung bzw. Momentaufnahme des Lebensraumes aus Abb. 22 könnte nun zu folgendem Verhalten bei Kind (B) führen (vgl. Lewin

⁵⁹ Es handelt sich bei Abb. 23 um eine Modifizierung einer Abbildung die Lewin benutzt (vgl. hierzu Lewin 1969, S. 62, Abb. 1a).

⁶⁰ Lewin spricht in diesem Fall von einem „zweifach zusammenhängenden Gebiet“ (Lewin 1969, S. 123) (vgl. ebd.).

1969, S. 62/63): Es fühlt sich so beengt, dass es „(...) schließlich in der Mitte der Badewanne am Einlauf des Wasserhahns einen Strich mit der Hand über das Wasser zieht und den anderen Jungen auf seinen Bereich verweist“ (Lewin 1969, S. 62). Diese Situation beschreibt Abb. 24.

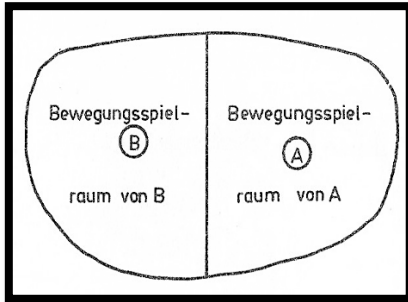


Abb. 24. Quelle: Lewin 1969, S. 62.

Der Bewegungsspielraum ist nun insbesondere für Kind (A) ein völlig anderer, ein wesentlich begrenzterer (vgl. Lewin 1969, S. 62). Aus dem vorher nur durch den Badewannenrand begrenzten Bereich sind nun zwei „(...) klar getrennte Bewegungsbereiche für A und B“ (Lewin 1969, S. 62) geworden (vgl. ebd.).

Die „Bereichsgrenzen“ (Lewin 1969, S. 123) sind für beide Kinder enger geworden, tatsächlich jedoch kann insbesondere das zurückhaltende Kind (B) dies als eine Erweiterung seines Bewegungsspielraumes erleben. Dies verdeutlicht die mittige Platzierung des Kindes (B) in Abb. 24. Es wäre auch denkbar, dass sich aus der Momentaufnahme des Lebensraumes in Abb. 22 zunächst eine weniger drastische Begrenzung des Bewegungsspielraumes für das agile Kind (A) ergibt (vgl. hierzu Abb. 25). Das zurückhaltende Kind (B) könnte z. B. „(...) einen Schnitt (...) durch den freien Bewegungsraum (...)“ (Lewin 1969, S. 123) des agilen Kindes (A) durchführen, indem es mit einer Hand den Badewannenrand ergreift (vgl. ebd.).

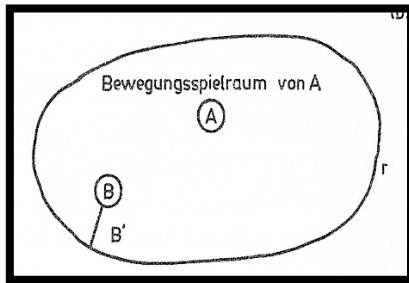


Abb. 25. Quelle: Lewin 1969, S. 62.

Dieser veränderte Lebensraum hätte für das agile Kind (A) keine so drastischen Folgen, da das „Machtfeld“ (Lewin 1969, S. 123) bzw. der Bewegungsspielraum durch den nach wie vor bestehenden zusammenhängenden Bereich innerhalb der „Bereichsgrenze“ (ebd.) der Badewanne nicht in gleicher Weise wie in Abb. 24 eingeengt wird (vgl. Lewin 1969, S. 123).

Alle Gebiete der Badewanne sind nach wie vor erreichbar, wenn auch über Umwege (vgl. ebd.). Wenn es in diesem Beispiel vor allem um den relativ einfach gelagerten Fall von körperlichen Lokomotionsmöglichkeiten der beiden Kinder geht, so unterscheidet Lewin in weiteren Fallbeispielen diese „körperlichen Lokomotionen“ (Lewin 1969, S. 63) von „sozialen Lokomotionen“ und rein gedanklichen (vgl. ebd.). Ein Häftling in einem Gefängnis kann z. B. aufgrund enger und fester Bereichsgrenzen (Gefängnismauern bzw. seine eigene Zelle) über sehr geringe körperliche Lokomotionsmöglichkeiten verfügen, gleichzeitig hat er jedoch die Möglichkeit über „soziale Kommunikationen“ (ebd.) wie etwa Briefe oder soziale Kontakte zur eigenen Familie oder Freunden über die Gefängnismauern hinaus zu wirken (vgl. Lewin 1969, S. 63). Rein gedanklich stellt sich also für den Häftling ein anderer Lebensraum als der körperlich erlebte mit prinzipiell sogar gänzlich unbegrenzten Bereichsgrenzen dar (vgl. ebd.). Die Gedanken sind prinzipiell frei, insofern ist der Lebensraum für Lewin ein völlig anderer. Was Lewin mit diesem Beispiel verdeutlicht, ist die Tatsache, dass die Grenzen eines Lebensraumes eine unterschiedliche „Festigkeit“ (Lewin 1969, S. 63) aufweisen können (vgl. ebd.).

Besonders interessant für die Erziehungswissenschaft ist nun ein drittes Beispiel zur mathematischen Darstellung des Lebensraumes Lewins bei dem es darum geht, die gleiche Situation bzw. den (vermeintlich) gleichen Lebensraum zweier unterschiedlich begabter Kinder zu erfassen (vgl. hierzu Lewin 1969, S. 63/64).⁶¹ Die Abb. 26 und 27 beschreiben denselben physikalisch-geographisch-sozialen Lebensraum und wie er sich psychologisch für die beiden Kinder unterschiedlich gestaltet (vgl. ebd.).

⁶¹ Siehe hierzu auch ausführlich das Kapitel zu Entwicklungsprozessen aus feldtheoretischer Sicht (siehe S. 140ff.).

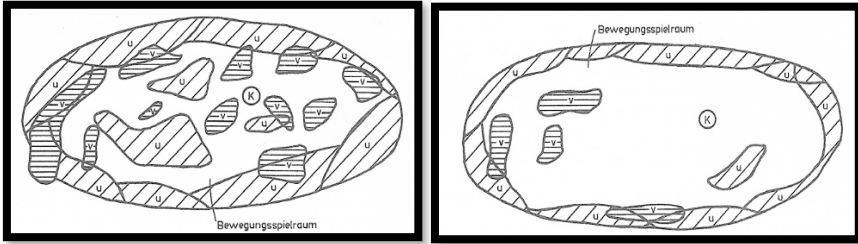


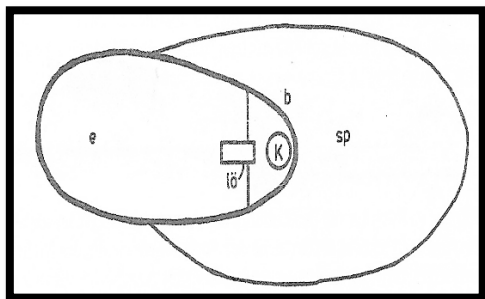
Abb. 26. Quelle: Lewin 1969, S. 64.

Abb. 27. Quelle: Lewin 1969, S. 64.

Um diese Gegenüberstellung noch plastischer und die Aussagekraft noch deutlicher zu machen, könnte man sich beispielsweise vorstellen, dass es sich um Nachbarkinder handelt. Kinder also die im gleichen Stadtteil wohnen. Denkbar wäre sogar, dass es sich um Geschwister unterschiedlichen Alters handelt. Die beiden Kinder leben also im gleichen Familienverband und haben die gleichen Bezugspersonen. Ja, es wäre sogar denkbar, dass die Abb. 26 und 27 die Badewannensituation aus dem oben ausgeführten Beispiel nochmals auf einer tieferen Ebene und über die rein körperlichen Lokomotionsmöglichkeiten hinausgehend erfassen. Für alle diese konstruierten Fälle würde gelten, dass sich die Kinder auf den ersten Blick und objektiv betrachtet in einer sehr ähnlichen bzw. sogar identischen Umwelt bewegen und doch zeigt die Erfassung des konkreten (psychologischen) Lebensraumes die großen Unterschiede: Abb. 26 z. B. zeigt für Lewin den psychologischen Lebensraum bzw. „Bewegungsspielraum“ (Lewin 1969, S. 64) für ein „schwachbegabtes Kind in einer Situation mit vielen [sozialen] Tabus“ (ebd.) (vgl. ebd.). Bestimmte Bereiche (v) sind für das Kind (K) nicht zugänglich, weil sie mit Verboten (v) belegt sind, andere Bereiche (u) wiederum sind nicht zugänglich, weil das Kind über „ungenügende Fähigkeiten“ (Lewin 1969, S. 64) verfügt (vgl. ebd.). Ganz anders gestaltet sich der Lebensraum für das begabte Kind (vgl. Abb. 27; vgl. Lewin 1969, S. 64/65): Es gibt weit weniger Bereiche, die es wegen „ungenügender Fähigkeiten“ (Lewin 1969, S. 64) nicht „betreten“ kann. Hinzu kommen in diesem speziellen Fall noch, dass es auch weniger verbotene Bereiche bzw. Tabus im Lebensraum dieses Kindes gibt, so dass insgesamt gesehen der Raum der Handlungs- bzw. Verhaltensmöglichkeiten für dieses Kind ein ganz anderer ist (vgl. Lewin 1969, S. 64/65). Diesen Raum der Handlungsmöglichkeiten zu erfassen ist gerade bei der Erziehung von Kindern von entscheidender Bedeutung, denn er hat weitreichende Konsequenzen für Lewin:

„Dieser Unterschied [des Raumes der Handlungsmöglichkeiten] ist für das Verhalten und für die Entwicklung des Kindes, insbesondere für seine Selbständigkeit und seinen Charakter sehr wichtig.“ (Lewin 1969, S. 65)

Die mathematische Darstellung des Lebensraumes mittels der Topologie kann hierbei für Lewin verschiedene Zeitspannen umfassen. Denkbar ist z. B. die Erfassung eines ganz konkret stattfindenden Konflikts wie etwa der eines einjährigen Kindes, das von seiner Mutter aus dem geliebten Spiel heraus- auf den Schoß genommen wird um es zu füttern (vgl. Lewin 1969, S. 66). Das Kind hat in der konkreten Situation kein Interesse bzw. Bedürfnis zu essen, es will viel lieber weiter-spielen (vgl. ebd.). Psychologisch betrachtet besteht folgende Situation: „Es [das Kind] ist momentan von der Tendenz ‚weg vom Essen‘ bzw. ‚hin zum Spiel‘ beherrscht“ (Lewin 1969, S. 66). Mit dem Begriff der *Tendenz* deutet Lewin an, dass Kräfte im Spiel sind, die das Kind aus der momentanen Lage auf dem Schoß der Mutter heraustreiben wollen (vgl. ebd.). Allerdings besteht in Form des Armes der Mutter, die das Kind festhält, eine starke *Barriere* bzw. Gegenkraft (vgl. ebd.). Die Bereichsgrenze der Essenssituation ist also für das Kind fest geschlossen. Die Abb. 28 erfasst genau diesen Konflikt bzw. die „Topologie der [hier beschriebenen] Essenssituation“ (Lewin 1969, S. 66). Das Kind (K) befindet sich gegen seinen Willen in der „Essenssituation“ (e) (Lewin 1969, S. 66) (vgl. ebd.).



Eine feste Barriere (b) (der Arm der Mutter) hält das Kind in dieser Situation (vgl. ebd.). Die Mutter führt den Löffel (lö) zum Mund des Kindes und hält dabei die Arme des Kindes fest, was die durchgezogene Linie durch die Jordankurve (e) verdeutlicht (vgl. ebd.).

Abb. 28. Quelle: Lewin 1969, S. 66.

Insgesamt ist das Kind vollständig getrennt von der Spielsituation (sp), in der es eigentlich viel lieber sein möchte (vgl. ebd.).

Während es sich bei Abb. 28 um einen momentanen Konflikt bzw. die mathematische Erfassung des psychologischen Lebensraumes eines konkreten Augenblicks handelt beschreibt die Abb. 29 eine übergeordnete langfristige Situation (vgl. Lewin 1969, S. 67). Neben der Tatsache, dass der Konflikt des Kindes mit seiner Mutter eine andere Zeitspanne umfasst als die Lebensraumdarstellung aus Abb. 29, ist ein weiterer bedeutender Unterschied der, dass der Lebensraum aus

Abb. 29 weniger körperliche Lokomotionen als viel mehr „(...) echte Lokomotionen im psychischen Feld, die man nicht als körperliche Bewegungen bezeichnen kann“ (Lewin 1969, S. 67) topologisch erfasst (vgl. ebd.). D. h. die Person (P) denkt z. B. im jetzigen Moment über ihren Berufswunsch, dessen Realisierung ja in der Zukunft liegt, nach (vgl. Lewin 1969, S. 67). Lewin beschreibt den in Abb. 29 topologisch erfassten Lebensraum wie folgt: „Ein Sechzehnjähriger (P) hat das Berufsziel [+Z], Arzt zu werden“ (Lewin 1969, S. 67).

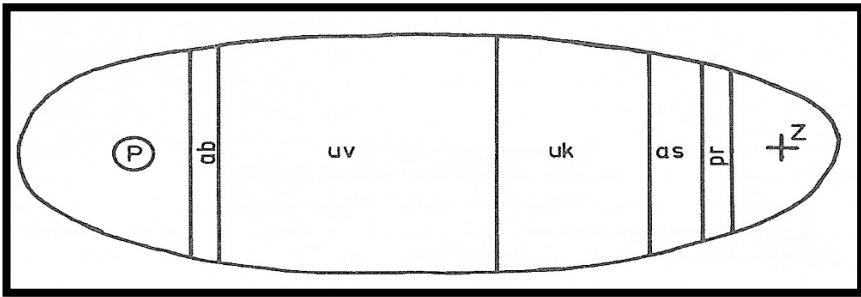


Abb. 29. Quelle: Lewin 1969, S. 67.

Das Ziel hat also in diesem konkreten Fall eine positive *Valenz* was das Symbol „+Z“ zum Ausdruck bringt. Allerdings muss er auf seinem Weg zu diesem Ziel verschiedene „Etappen“ (Lewin 1969, S. 67) durchschreiten, die durch klare Bereichsgrenzen voneinander getrennt sind (vgl. Lewin 1969, S. 67): Er muss zunächst das Abitur (ab) ablegen, ehe er auf der Universität (uv) sein Medizinstudium aufnehmen kann. Daran werden sich klinische Semester (uk) und eine Pflichtassistenz (as) anschließen. Erst dann hat er die Voraussetzungen erfüllt, eine Praxis zu eröffnen (pr) um als Arzt zu praktizieren. Alle diese Etappen liegen aus der momentanen Situation heraus betrachtet in ferner Zukunft und seine Überlegungen und Vorstellungen im Hier und Jetzt (P) (z. B. was das Universitätsstudium betrifft) sind womöglich wenig differenziert und vage (insofern sind sie für Lewin quasi-sozial und quasi-physikalisch), möglicherweise sind sie sogar falsch aber sie erzeugen eine Kraft in Richtung des mit einer positiven Valenz besetzten Berufszieles des Arztes (+Z) (vgl. Lewin 1969, S. 67).

Entscheidend ist hier also hervorzuheben, dass die mathematische Erfassung des Lebensraumes mittels der Topologie für Lewin nicht nur bedeutet, die tatsächliche physikalisch-geographische Umwelt und die tatsächlich stattfindenden physiologisch-physikalischen Lokomotionen zu beschreiben, sondern noch bedeutender erscheint es für Lewin, die sozialen und psychologischen Lokomotionen, ja

genau genommen gerade auch die „quasi-physikalisch[en]“ (Lewin 1969, S. 67), und „quasi-sozialen“ (ebd.) Lokomotionen zu erfassen (vgl. Lewin 1969, S. 67/68). D. h. konkret: Eine korrekte Erfassung des Lebensraumes muss *jede Veränderung*, sei sie psychologisch, sozial oder physikalisch, im Lebensraum beschreiben, weil dies bedeutet, dass sich die Lagebeziehungen innerhalb dieses Lebensraumes und damit auch die wirkenden Kräfte darin verändert haben und dies letztlich zur Erfassung und Beschreibung des Verhaltens von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Lewin 1969, S. 61-71). *Jede Veränderung* ist im vorangegangenen Satz bewusst hervorgehoben, weil diese Veränderungen möglicherweise von außen gar nicht ohne weiteres sichtbar sein können oder es durchaus der Fall sein kann, dass eine Veränderung gar nicht von einer Person bewusst intendiert wird, bzw. konkret und aktiv ausgeht und dennoch bedeutet sie eine Verschiebung der Kräfteverhältnisse innerhalb des Lebensraumes (vgl. Lewin 1969, S. 68). Lewin beschreibt die Bedeutung wie folgt:

„Bewegen kann sich innerhalb des psychologischen Lebensraumes nicht nur die eigene Person, sondern es sind auch viele quasi-physikalische, quasi-soziale und quasi-begriffliche Gebilde beweglich, etwa andere Personen, Tiere, Gegenstände jeder Art. Eine soziale Gruppe [etwa die der Juden⁶²] kann ihre Lagebeziehung ebenso verändern wie sich das Machtfeld einer Person auszudehnen vermag. Ganze Bereiche können allmählich oder plötzlich eine andere Stellung innerhalb des Lebensraumes bekommen. Nicht selten wird jemand, ohne daß er selbst wesentlich vorwärtsgeht, von einer sozialen Bewegung an eine bestimmte Stelle getragen, oder aber ein soziales Geschehen entfernt ihn trotz aller Anstrengung immer weiter von seinem Ziel.“ (Lewin 1969, S. 68/69)

2.4.3.8 Der psychologische Lebensraum als Raum besonderer Qualität

Wenn im vorangehenden Zitat von *Bewegungen*, von *veränderten Stellungen* und *Lagebeziehungen*, von *Ausdehnungen*, vom *Vorwärtsschreiten* und *sich Entfernen* die Rede ist, so implizieren alle diese Aspekte die Vorstellung von Veränderungen im Raum, ganz allgemein gesprochen von Räumlichkeit. Räumlichkeit jedoch, so Lewin, wird in aller Regel mit dem „(...) physikalischen Raum, d. h. (...) [mit der] Gesamtheit des Nebeneinander[s] jener Fakten, die im Sinne der Physik Realität besitzen“ (Lewin 1969, S. 84) assoziiert (vgl. ebd.). Als veranschaulichendes Beispiel kann hier hypothetisch durchaus ein Zimmer dienen, in dem sich verschiedene Gegenstände befinden, die alle einen bestimmten Ort und eine spezifische Lagebeziehung zueinander aufweisen. Darüber hinaus gibt es natürlich auch eine physikalische Welt außerhalb dieses Zimmers, d. h. der physikalische Raum erstreckt sich in gewisser Weise über dieses Zimmer hinaus bzw. schließt dieses

⁶² Darauf wird noch zurückzukommen sein (siehe S. 304ff.).

Zimmer ein. Man denke hier an die Gravitation, die natürlich innerhalb dieses Zimmers genauso wirkt, wie außerhalb des Zimmers. Sie durchdringt den gesamten physikalischen Raum. Der physikalische Raum wird in diesem Sinne „(...) als ein einziger in sich zusammenhängender Raum aufgefaßt (...), der die Gesamtheit aller in einem bestimmten Zeitmoment überhaupt existierender physikalischer Gebilde umfaßt, also die ganze physikalische ‚Welt‘ (...)“ (Lewin 1969, S. 84).

Den Raum, den Lewin jedoch bei seinem Lebensraumkonzept im Sinn hat ist anders strukturiert, denn er weist andere Charakteristika auf als der physikalische Raum (vgl. Lewin 1969, S. 84). Es ist in erster Linie ein psychologischer Raum (vgl. Lewin 1969, S. 84), den Lewin mit Hilfe der Mathematik, genauer der Hodologie zu erfassen sucht. Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Räumen liegt für Lewin in dem Aspekt, dass der physikalische Raum keinen Platz für die „psychologischen Fakten“ (Lewin 1969, S. 84) hat, um die es Lewin geht (vgl. ebd.). Wünsche oder Träume nennt Lewin hier als Beispiele (vgl. ebd.). Diese sind keine physikalischen Raumgebilde und haben folglich auch keinen Platz und damit keine Realität im physikalischen Raum (vgl. Lewin 1969, S. 84/85), und doch sind sie als Fakten existent und können bzw. müssen somit für Lewin auch räumlich erfasst werden (vgl. Lewin 1969, S. 84/85):

„In unserem Zusammenhang wäre zu betonen, daß die Nicht-Zugehörigkeit zum physikalischen Raum nicht nur für die im engeren Sinne psychologischen Fakten gilt, sondern auch für die ‚körperlich‘-biologischen Fakten. Damit dürfte deutlich werden, daß, wenn wir im folgenden von psychischen Bereichen, Kräften oder Veränderungen sprechen, wir nicht irgendwelche Luftgebilde meinen, sondern die gleiche Realität und Existenzart besitzen wie überhaupt biologische Fakten.“ (Lewin 1969, S. 85)

Eine besondere Herausforderung stellt dabei allerdings die Tatsache dar, dass man es beim psychologischen Raum im Gegensatz zum physikalischen Raum nicht mit einem „(...) einzigen in sich zusammenhängenden Raum (...)“ (Lewin 1969, S. 85) zu tun hat, sondern letztlich mit so vielen Räumen wie es Individuen gibt (vgl. Lewin 1969, S. 85). Jedes Individuum lebt für Lewin in einer „gesonderte[n] Welt“ (ebd.), d. h. einem individuell spezifischen Lebensraum (vgl. ebd.): „Dynamisch ist (...) der Lebensraum jedes einzelnen Individuums eine Totalität, die der Totalität der physikalischen Gesamtwelt äquivalent ist“ (Lewin 1969, S. 85). Dies darf jedoch nicht dahingehend missverstanden werden, dass es sich für Lewin stets um absolut getrennte Lebensräume bei unterschiedlichen Individuen handelt (Lewin 1969, S. 85/86). Vielmehr können sich die Wünsche, Träume und Gedanken von fremden Individuen sehr konkret „(...) im Lebensraum einer Person A auswirken“ (Lewin 1969, S. 85) und damit wird deutlich, dass Kräfte aus dem Lebens-

raum der Person B sehr wohl in den Lebensraum der Person A hineinwirken können (Lewin 1969, S. 85). Die unterschiedlichen Lebensräume also sind für Lewin miteinander verwoben, sie weisen unterschiedlich große Schnittmengen auf.

Im eben Ausgeführten deutet sich ein weiterer Unterschied zwischen dem physikalischen und dem psychologischen Raum an. Für Lewin besteht dieser Unterschied in der Tatsache, dass es sich bei Ersterem um ein „geschlossenes Wirkungsgebiet“ (Lewin 1969, S. 86) handelt, wohingegen der psychologische Raum von einer prinzipiellen „Ungeschlossenheit“ (ebd.) geprägt wird (vgl. Lewin 1969, S. 86). Mit der „Geschlossenheit“ (ebd.) des physikalischen Raumes meint Lewin hier, dass es „(...) nach der Lehre der Physik keine Wirkung ‚von außen‘ in diesen Raum hinein [gibt]“ (Lewin 1969, S. 86). Alles was geschieht, lässt sich durch die „(...) Zustände und Veränderungen innerhalb desselben [i. e. physikalischen] Raumes“ (ebd.) erklären (vgl. ebd.). Jede Veränderung im physikalischen Raum, jede Situation S_2 lässt sich bei genauer Berücksichtigung und Analyse aller Gesetzmäßigkeiten auf eine frühere Situation S_1 zurückführen (vgl. Lewin 1969, S. 86/87). Über eine solche *Geschlossenheit* verfügt der psychologische Raum für Lewin nicht in vergleichbarer Weise, denn es ist stets möglich, dass „(...) Ereignisse hinzutreten, die nicht aus der Situation S_1 ableitbar sind“ (Lewin 1969, S. 87) (vgl. ebd.):

„Während die Person A etwa mit dem Schreiben eines Briefes beschäftigt ist, mag sich die Tür öffnen und unerwartet eine fremde Person eintreten. Oder während jemand den Grundriß eines Hauses auf dem Felde absteckt, kommt eine Herde Vieh vorbei, die ihm die aufgespannte Schnur zerstört.“ (Lewin 1969, S. 87)

Hier wird deutlich, dass die zentrale Formel der Feldtheorie $V = f(P,U)$ also keinesfalls dahingehend missverstanden werden darf, dass alles Verhalten deterministisch aus dem Lebensraum abgeleitet werden kann, sondern dass gerade im psychologischen Raum aufgrund seiner „Ungeschlossenheit“ (Lewin 1969, S. 86) mit überraschenden Wirkungen von außen zu rechnen ist (vgl. Lewin 1969, S. 86-88). D. h. man hat es im psychologischen (Lebens-) Raum mit der für die Analyse erschwerenden Tatsache zu tun, dass es zu einer „(...) dynamisch wesentliche[n] Veränderung des psychologischen Lebensraumes eines Individuums (...)“ (Lewin 1969, S. 88) kommen kann, die nicht aus der „(...) psychologischen Dynamik dieses Lebensraumes (...)“ (ebd.) heraus entspringt (vgl. ebd.).⁶³

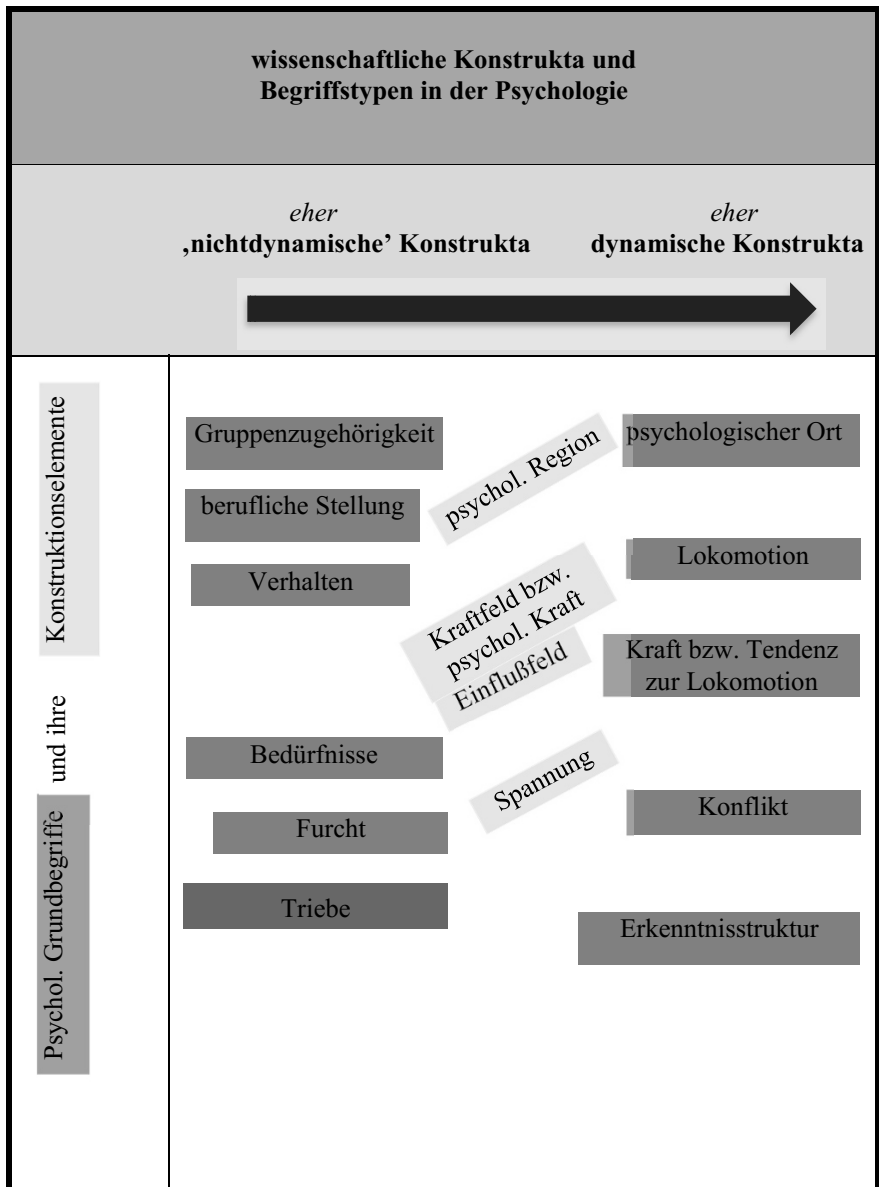
In alledem wird deutlich, dass der psychologische (Lebens-) Raum für Lewin ein vielschichtiges und komplexes Gebilde darstellt. De facto ein wesentlich komplexeres Gebilde als etwa der physikalische Raum (vgl. auch Lewin 1969,

⁶³ Hier würden sich interessante Verbindungen zum schulpädagogischen Konzept der Komplexität von Unterricht herstellen lassen, wie es etwa Doyle (1986) beschreibt.

S. 87/88). Insofern stellt die Erfassung dieses Raumes den Sozialwissenschaftler vor besondere Herausforderungen. Dies gilt für den Erziehungswissenschaftler nicht minder wie für den Psychologen, den ja Lewin in erster Linie im Blick hat. Wenn bisher eher psychologische Phänomene im Blickpunkt der Betrachtungen standen, soll nun der Blick um spezifisch erziehungswissenschaftliche Topoi erweitert werden. Die bisherigen Ausführungen zur Feldtheorie bilden die Grundlage für die in Kapitel 2.5 folgenden, explizit erziehungswissenschaftlichen, Betrachtungen. Zuvor soll jedoch in einem Fazit nochmals die Begriffs- und Konstruktbildung der Feldtheorie überblicksartig zusammengefasst werden.

2.4.4 Fazit

Mit den vorangegangenen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, wie die Begriffs- und Konstruktbildung bei Lewin gestaltet ist und worin sie sich von der (damals) herkömmlichen Begriffs- und Konstruktbildung unterscheidet. Eine Schwierigkeit stellt bei der Auseinandersetzung mit Lewin allerdings immer wieder die Vielfalt an Begrifflichkeiten dar, die er selbst zur Beschreibung seines Vorgehens verwendet. Es ist die Rede von „Begriffsdimensionen“ (z. B. Lewin 1944a, S. 82), „Begriffs-Typen“ (z. B. ebd.), „dynamischen und nichtdynamischen Konstrukta“ (z. B. ebd.), „Grundbegriffen“ (z. B. ebd.), „psychologischen Begriffen“ (z. B. ebd.) und „Konstruktionselementen“ (z. B. Lewin 1944a, S. 77). Das ist und bleibt auch bei eingehender Analyse und Kenntnis der Lewinschen Beiträge verwirrend und eine Schwachstelle, denn die Unterschiede zwischen den Begriffen bleiben verborgen. Dies ist sicherlich einerseits der ‚Gründerzeit‘ der Feldtheorie geschuldet. D. h. einer Zeit in der sich die Ideen und Gedanken Lewins langsam zu einer konsistenten Theorie verdichten. Andererseits wird in Lewins Ausführungen auch deutlich, dass er bemüht ist, den Paradigmenwechsel den die Feldtheorie für die psychologische Wissenschaft und Forschung einläuten sollte, z.T. mit bekannten wissenschaftlichen Begriffen zu beschreiben, deren Nützlichkeit dann allerdings aufgrund der anderen Denktradition schnell an ihre Grenzen stößt. Die folgenden beiden Übersichten stellen hier einen Versuch dar, die Begrifflichkeiten auf der Grundlage von Lewins Ausführungen (vgl. Lewin 1944a, S. 74-85) zu systematisieren.



Tab. 3. (vgl. Lewin 1944a, S. 82/83).

Exempl. Beispiele für psychologische Begriffe	Konstrukt/psychologische Begriffsdimension	Definition	Konstruktionselemente/Grundbegriffe
Gruppenzugehörigkeit eines Einzelnen, berufl. Position, Einbezogen-sein in einen Prozess	<i>Psychol. Ort</i>	Durch die „räumliche Beziehung von Regionen“ (ebd.) bzw. Orten entstehen <i>psychol. Kräfte, Einflußfelder</i> evtl. auch <i>Spannungen</i> .	<i>Psychol. Region</i> <i>Psychol. Kräfte</i> <i>Einflußfelder</i> <i>Spannungen</i>
Verhalten im Allgemeinen	<i>Lokomotion</i>	Eine psychol. Ortsveränderung die in der Regel mindestens zwei Orte voraussetzt. Sie geht einher mit Veränderungen <i>psychol. Kräfte, Spannungen</i> und <i>Einflußfeldern</i> .	<i>Psychol. Regionen</i> <i>Psychol. Kräfte</i> <i>Einflußfelder</i> <i>Spannungen</i>
Ziel Abwendung Schwierigkeiten Barrieren	<i>Kraftfeld</i>	Ein Ziel ist ein Kraftfeld, bei dem „die Kräfte im Raum“ (ebd.) in besonderer Weise verteilt sind: „Das Ziel (...) ist ein Kraftfeld von besonderer Struktur (...) in dem alle Kräfte nach derselben Region zielen.“ (ebd.) Bei der <i>Abwendung</i> geschieht gewissermaßen das Umgekehrte.	<i>Psychol. Regionen</i> <i>Psychol. Kräfte</i> <i>Einflußfelder</i> <i>Spannungen</i>
Frustration Gleichgewicht	<i>Konflikt</i>	Hier sind „mindestens zwei <i>Kraftfelder</i> “ (ebd.) involviert und diese überschneiden sich.	<i>Psychol. Regionen</i>

		Sie wirken entgegengesetzt und sind „gleich stark“ (ebd.), erzeugen damit <i>Spannungen</i> besonderer Art.	<i>Psychol. Kräfte Einflußfelder Spannungen</i>
--	--	---	---

Tab. 4. (vgl. Lewin 1944a, S. 82/83).

Beide Übersichten haben nicht den Anspruch alle von Lewin beschriebenen Konstrukta und Begriffsdimensionen darzustellen, sie sollen vielmehr die Herangehensweise Lewins und sein Anliegen eines „*systematischen Gebäudes*“ (Lewin 1944a, S. 81; Hervorhebung KL) „(...) *in welchem jedes Konstruktum mit jedem anderen (...)*“ (ebd.; Hervorhebung KL) verbunden ist verdeutlichen. Die Lösung liegt für Lewin in „(...) verhältnismäßig wenigen Grundbegriffen (...)“ (Lewin 1944a, S. 77) bzw. Konstruktionselementen (vgl. Lewin 1944a, S. 76/77). Wie in der Übersicht ersichtlich wird, können letztlich alle psychologischen Begriffe für Lewin auf diese wenigen Konstruktionselemente und ihr jeweiliges Verhältnis bzw. ihre Beziehungen zurückgeführt werden. Diese Konstruktionselemente gilt es nun im Folgenden in ihren jeweiligen Beziehungen für ein gründliches Verständnis von Lewins Feldtheorie darzulegen. Dies soll im folgenden Kapitel im Vordergrund stehen. Wer hier allerdings kurze prägnante verbale Definitionen dieser Konstruktionselemente erwartet, der wird enttäuscht werden. Lewin würde sich untreu werden, wenn er diese Elemente in einfachen bzw. klassifizierenden (aristotelischen) Definitionen bestimmen würde. Wie deutlich werden wird, erfordern sie vielmehr die Einbeziehung mathematischer Mittel.

Bei alledem bleibt ferner zu beachten, dass Lewin seine Theorie keineswegs als vollendet betrachtet hatte (vgl. Lewin 1944a, S. 82). Wie er selbst hervorhebt, „(...) bedarf [sie] noch vielen Nachdenkens und sorgfältiger Ausarbeitung“ (Lewin 1944a, S. 82) insbesondere in der Psychologie (vgl. ebd.). Das in der Psychologie nicht vollendete Ideal, das Lewin mit seiner Begriffs- und Konstruktbildung vorschwebt orientiert sich wiederum an der Physik. Es ist dies „(...) *ein systematisches Gebäude (...)* *in welchem jedes Konstruktum mit jedem anderen* durch ein Gefüge quantitativer Gleichungen verknüpft ist“ (Lewin 1944a, S. 81; Hervorhebungen KL). Die Aufgabe also ist keine geringere, als „(...) alle psychologischen Konstrukta in einem System wechselseitig aufeinander zu beziehen“ (Lewin 1944a, S. 81). Lewin selbst sieht sein Wirken als erste Schritte in diese Richtung.

2.5 ‚Angewandte‘ Feldtheorie – die feldtheoretische Perspektive auf die erziehungswissenschaftlich relevanten Begriffe der Entwicklung, des Lernens und der Erziehung

Lewins Feldtheorie, die in ihren charakteristischen Grundzügen im Bisherigen systematisierend rekonstruiert wurde, wird – wenn überhaupt noch – bis heute in erster Linie als psychologische bzw. genauer als sozialpsychologische Theorie wahrgenommen (vgl. z. B. Schaub/Zenke 2007). In der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Schulpädagogik im Spezifischen konnte die Feldtheorie bis heute kaum bis keine Resonanz erzeugen. Friedrich Winnefeld, der später (siehe S. 375ff.) ausführlich behandelt wird, stellt hier eine Ausnahme dar. Im Folgenden soll nun zunächst auf der Grundlage einer eingehenden Analyse verschiedener Beiträge Lewins die erziehungswissenschaftliche bzw. spezifische schulpädagogische Relevanz der Feldtheorie herausgearbeitet werden. Hierfür wurden drei elementare erziehungswissenschaftliche Topoi ausgewählt: kindliche *Entwicklung*, *Lernen* sowie *Erziehung* im weiteren Sinne bzw. *Erziehungsprozesse* im engeren Sinne. Im Vordergrund steht hierbei jeweils die Frage, wie diese Topoi feldtheoretisch zu betrachten und analysieren sind. Lewin selbst äußert sich zu diesen Topoi über sein ganzes Werk verstreut immer wieder – ohne hierbei jedoch eine konsistente Systematik zu entwickeln. Die folgenden Kapitel unternehmen den Versuch, die diversen ‚Bausteine‘ zu identifizieren, zu sammeln, zu analysieren und in reorganisierender Weise zu einer Systematik zu verdichten. Es eröffnen sich durch diese feldtheoretische Betrachtung der genannten Topoi neue und hochinteressante Perspektiven, die das Potential haben, die jeweiligen Prozesse in einem neuen Licht erscheinen zu lassen. Diese veränderte Perspektive deutet sich in folgendem Zitat bereits an, sie soll im dann Folgenden systematisch entwickelt werden:

„Der Psychologe von heute weiß, daß wenige Probleme von größerer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes und das Problem des Heranwachsens sind als eine *Untersuchung der Vorgänge*, durch die ein Kind die in seinem sozialen Klima vorherrschende Ideologie und Lebensart, die Kräfte, die es zu bestimmten Gruppen gehören lassen oder die seinen sozialen Raum und seine Sicherheit innerhalb dieser Gruppe bestimmen, annimmt oder ablehnt.“ (Lewin 1953, S. 113; Hervorhebung DB)

2.5.1 Kindliche Entwicklungsprozesse im Lichte der Feldtheorie

2.5.1.1 Vorüberlegungen und Hinführung

„In dieser Arbeit behandeln wir nur den psychologischen Einfluß der Umwelt [auf die Entwicklung des Kindes]. Dies bedeutet nicht, daß die somatischen Umweltwirkungen, wie zum Beispiel die der Ernährung oder des Klimas, ohne große Bedeutung sind. Im Gegenteil wirkt sich der somatische Einfluß der Umwelt ebenso wie der psychologische ständig auf das ganze Kind aus.“ (Lewin 1931b, S. 169)

Dieses Eingangszitat wirkt auf den ersten Blick wenig zielführend, wenn es im Folgenden darum gehen soll die Relevanz der Lewinsche Feldtheorie für die Analyse von kindlichen Entwicklungsprozessen zu klären. Es wurde jedoch ganz bewusst ausgewählt, weil es verschiedene Aspekte von Lewins Denken in Bezug auf kindliche Entwicklungsprozesse metaphorisch verdeutlicht: Lewins Ausführungen stellen kein (ab-)geschlossenes bzw. statisches oder determinierendes Konzept dar, das etwa für sich zu beanspruchen beabsichtigt eine vollständige Erklärung der kindlichen Entwicklung klar und eindeutig – quasi im Vorfeld – zu umschreiben. Dies deutet sich im Zitat oben an wenn Lewin von „somatischen Umweltwirkungen“ (ebd.), von der „Ernährung“ (ebd.) oder dem „Klima“ (ebd.) spricht. An keiner dem Autor bekannten Stelle beschreibt Lewin wie sich diese Aspekte explizit auf die kindliche Entwicklung auswirken. Dies könnte man daher als diffusen Grundzug und großes Manko seines Entwicklungskonzepts kritisieren. Man muss aber auch an dieser Stelle wieder in Rechnung tragen, dass Lewins Konzept aufgrund seines frühen Todes Leerstellen aufweist bzw. schlicht nicht abgeschlossen ist. Es deutet dennoch die Weite seines Denkens an. Die Fokussierung soll im Folgenden nicht auf diesen Leerstellen liegen, sondern auf den Strukturen die vorhanden sind und diese sind so konsistent, dass man wenn auch nicht von einer abgeschlossenen Entwicklungstheorie so doch begründet von einem feldtheoretischen Entwicklungskonzept sprechen kann.

Deutlich wird mit dem Zitat oben vor allem aber auch, dass Lewin Entwicklung multikausal, komplex und ganzheitlich (im Sinne einer Verbindung von Geist und Körper) und damit auch als prinzipiell stets offen betrachtet. Man könnte sogar darüber streiten, ob Lewin überhaupt die kindliche Entwicklung von der Entwicklung des Erwachsenen trennt oder ob es nicht passender wäre von einem Entwicklungskonzept des Menschen generell zu sprechen. Vieles deutet darauf hin, wenn auch eine abschließende Klärung an dieser Stelle nicht erfolgen kann.

Entwicklung bedeutet bei Lewin in allererster Linie eine kognitiv-psychologische Veränderung des Differenzierungs- und Strukturierungsgrades eines Menschen (vgl. z. B. Lewin 1969, S. 78/79). In den oben bereits besprochenen Aspekten der „somatischen Umweltwirkungen“ (Lewin 1931b, S. 169), der „Ernährung“

(ebd.) oder dem „Klima“ (ebd.) deutete sich hierbei bereits – wenn auch vage – an, dass die Umwelt bei diesen Veränderungen eine wichtige Rolle spielt, für wie zentral Lewin tatsächlich die Bedeutung der Umwelt für diese Entwicklung bzw. einzelne Phasen der Entwicklung hält wird erst im folgenden Zitat deutlich:

„Wie schon lange anerkannt, ist der psychologische Einfluß der Umwelt auf Verhalten und Entwicklung außerordentlich wichtig (Taine 1870). Tatsächlich werden *alle* Aspekte des kindlichen Verhaltens, wie etwa Instinkt- und Willensverhalten, Spiel, Affekt, Sprechen, Ausdruck, von der vorliegenden Umwelt mitbestimmt.“ (Lewin 1931b, S. 169; Hervorhebung KL)

Allerdings darf man Lewin in dieser Betonung von Umweltfaktoren bei der Entwicklung nicht vorschnell etwa dem Lager der Empiristen bzw. Behavioristen zu rechnen⁶⁴, vielmehr sieht er sich selbst viel eher in der Tradition der Sternschen Konvergenztheorie, die betont, dass Entwicklung ein Wechselspiel von Anlage und Umwelt darstellt, bzw. expliziter „(...) daß innere Angelegenheit und Einfluß der Umwelt in dieselbe Richtung wirken müssen, um ein bestimmtes Verhalten herbeizuführen“ (Lewin 1931b, S. 169).⁶⁵Lewin generiert sein Entwicklungskonzept insgesamt in intensiver Auseinandersetzung mit der damals aktuellen Forschung zur Intelligenz- (z. B. Hauck 1929; Jones et al. 1932) und Familienforschung (z. B. Busemann 1929), sowie der Zwillings- (z. B. Gesell 1931) und Pflegekindforschung (z. B. Burks 1928; Freeman et al. 1928) (vgl. Lewin 1931b, S. 169). Gerade diese Forschungsbereiche verdeutlichen für Lewin das Zusammenwirken von Umwelt und Anlage (vgl. Lewin 1931b, S. 169). Eine Gesamtschau von Lewins Werk verdeutlicht allerdings schnell, dass sein Forschungsinteresse eindeutig auf der Erforschung von Umweltwirkungen bzw. „Umweltkräften“ (Lewin 1931b, S. 170; Hervorhebung KL) bei der Entwicklung liegt, denn diese lassen sich im Gegensatz zu Anlagen experimentell erforschen bzw. variieren. Dies verdeutlicht auch das folgende Zitat:

„Ähnlichkeiten in Verhalten angesichts von Unterschieden in der Umwelt können wichtige Informationen über Art und Stärke von Umweltwirkungen einerseits und Vererbung andererseits liefern.“ (Lewin 1931b, S. 169)

⁶⁴ Lewin verweist an dieser Stelle explizit auf Watson (1924/1925) (vgl. Lewin 1931b, S. 169). Allerdings benennt Lewin hier keine genaue Quelle auf die er sich bezieht. Im Jahr 1924/25 gibt es keine Veröffentlichung des Psychologen John B. Watson, auf den sich Lewin hier zweifellos bezieht. Es müsste sich jedoch entweder um die 1930 erschienene „Psychische Erziehung im frühen Kindesalter“ oder aber die im selben Jahr erschienene Veröffentlichung „Der Behaviorismus“ handeln.

⁶⁵ In diesem Sinne besteht bei Lewin durchaus auch eine geistige Verwandtschaft zu Piagets Konzept der geistigen Entwicklung, die ja ebenfalls das Wechselspiel von Umwelt und Anlage in Form des Konzepts der Adaptation betont (vgl. hierzu Mietzel 1998; Piaget 1961).

Wer nun im Folgenden eine konkrete Systematik etwa in Form einer Stufentheorie mit konkreten Altersangaben bei Lewin erwartet, der wird enttäuscht werden. Solche Systematiken beruhen für Lewin auf dem Vorherrschen einer für ihn ins Leere laufenden Statistik, die darauf beruht, Gruppen von Kindern nach äußeren Merkmalen und Eigenschaften zu bilden (etwa der Dreijährigen), die in ihrer Dynamik aus seiner Sicht häufig wenig bis gar nicht miteinander verbunden werden können (vgl. Lewin 1931b, S. 169/170). Zentraler Kritikpunkt Lewins ist an dieser Stelle, dass der Einzelfall bei einer solchen kategorisierenden Gruppenbildung, die letztlich immer auf einer Durchschnittsbildung beruht, keine Rolle spielt, ja er wird als Zufall sogar von einer näheren Betrachtung ausgeschlossen (vgl. Lewin 1931b, S. 170). Lewin beschreibt dies wie folgt:

„Der Begriff des Durchschnittskindes und der Durchschnittssituation sind Abstraktionen, die überhaupt keinen Wert für die Untersuchung der Dynamik [einer Entwicklung, eines Geschehens oder eines Verhaltens] besitzen.“ (Lewin 1931b, S. 170)

Methodisch entscheidend – und hier schließt man direkt an Kapitel 2.2 (siehe S. 42ff.) an – ist für Lewin nicht die Durchschnittsbildung bzw. die Situation eines „Durchschnittskindes“ (Lewin 1931b, S. 170) sondern vielmehr wieder die Dynamik einer konkreten und individuellen „Gesamtsituation“ (Lewin 1931b, S. 170) eines ganz konkreten Einzelfalles (z. B. des dreijährigen Peter) (vgl. ebd.). In diesem Sinne also ist Lewins Entwicklungskonzept ein radikal individualisierendes bzw. differenzierendes. Ein Entwicklungskonzept das voll und ganz der Heterogenität Rechnung trägt. Den Einzelfall gilt es in seiner Dynamik zu erfassen.⁶⁶ Lewin unterstreicht das methodische Problem, wenn er ausführt:

„Für die Aufdeckung dynamischer Gesetze genügt es (...) *nicht*, eine Einzeleigenschaft oder ein phänotypisch definiertes Geschehen ohne Rücksicht auf die Struktur der Gesamtsituation abzutrennen, und dann so viel Situationen wie möglich statistisch zu behandeln, die diese Eigenschaft zeigen.“ (Lewin 1931b, S. 170/171; Hervorhebung DB)

Was Lewin im Blick hat sind nicht phänotypische Ähnlichkeiten des Verhaltens (etwa aller Dreijährigen) sondern genotypische Verbindungen in konkreten und komplexen Dynamiken (vgl. Lewin 1931b, S. 172). Diese Position Lewins wurde bereits an verschiedenen Stellen dieser Arbeit deutlich und Lewin überträgt dieses Prinzip konsequent in sein Entwicklungskonzept, damit jedoch wird auch deutlich,

⁶⁶ Auf diesen Aspekt wird an späterer Stelle zurückzukommen sein (siehe S. 228ff.), weil er die Aktualität des Lewinschen Denkens verdeutlicht. Hier sei nur gesagt, dass Lewin hier so interessant ist, weil es genau darum gehen muss, wenn man z. B. in der aktuellen Schulpädagogik so häufig vom richtigen Umgang mit Heterogenität, von der inneren Differenzierung oder der hohen Bedeutung diagnostischer Kompetenzen bei Lehrpersonen spricht (vgl. z. B. Hesse/Latzko 2011).

dass Entwicklung für Lewin immer ein individuelles und dynamisches Geschehen ist.

Bis hierher könnte man bezüglich Lewins Position im Anlage-Umwelt-Diskurs konstatieren, dass sein Ansatz nicht unbedingt neu oder ausgefallen ist. Das Zusammenwirken von Umwelt und Anlage ist ein Gedanke, der bei vielen (zeitgenössischen) Autoren zu finden ist (z. B. Piaget). Was jedoch bei Lewin neu ist, ist der Ansatz, dieses individuelle dynamische Geschehen der Entwicklung und des kindlichen Verhaltens mit feldtheoretischen Mitteln und Begriffen (i. e. der Topologie und der Vektormathematik) zu erfassen, d. h. konkret ihm eine Räumlichkeit zu geben. Diese Aspekte werden an folgender Stelle besonders deutlich:

„Jede Tatsache, die psychologisch [für das Kind] existiert, muß eine Position in diesem Feld [der Gesamtsituation] haben, und nur Tatsachen, die eine solche Position besitzen, haben dynamische Wirkungen (sind Ursachen von Geschehnissen). Die Umwelt darf in allen ihren Eigenschaften (Richtungen, Abstände usw.) nicht physikalisch, sondern muß psychobiologisch, d. h. entsprechend ihrer quasi-physikalischen, quasi-sozialen und quasi-mentalalen Struktur definiert werden.“ (Lewin 1931b, S. 178; Hervorhebungen KL)

Genau diese Passage gilt es ausführlich zu beleuchten, wenn es um das Verständnis und die In-Beziehung-Setzung von feldtheoretischen Analysen und Entwicklungsprozessen bei Lewin geht. Das Folgende soll verdeutlichen, von welchen Grundannahmen bzw. Axiomen Lewin hierbei ausgeht und wie er bei der Erfassung des Feldes vorgeht. Die Begriffe des *quasi-Physikalischen*, *quasi-Sozialen* und *quasi-Mentalen* wurden bereits an anderer Stelle ausführlich geklärt (siehe S. 110ff.).

2.5.1.2 Zentrale Axiome des feldtheoretischen Entwicklungskonzepts

Bei aller Betonung von Individualität bei der Entwicklung geht Lewin von bestimmten universellen Prinzipien bzw. Axiomen aus. Dass Entwicklung für Lewin ein Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt ist (vgl. Lewin 1931b, S. 169), könnte bereits als ein erstes solches Prinzip bzw. Axiom bezeichnet werden. Ein zweites Axiom bei Lewin leitet sich direkt aus diesem ersten Axiom ab und es lautet, dass eine direkte Beziehung zwischen Umwelt und Anlage besteht (vgl. Lewin 1931b, S. 171ff.). Die Umwelt, expliziter die *psychologische Umwelt*, wirkt in Form von Kräften und bedingt das Verhalten des Individuums (mit) (Lewin 1931b, S. 171ff.). Das „Gesamtverhalten“ (Lewin 1931b, S. 171) jedoch lässt sich für Lewin nicht allein und vollständig aus diesen Umweltkräften ableiten (wie etwa beim Behaviorismus Watsons), denn diese Kräfte treffen auf einen Organis-

mus, der sich in seiner Entwicklung in einem Prozess der „inneren Reifung“ (Lewin 1931b, S. 172) befindet (vgl. Stern 1930; Koffka 1924, Bühler 1918 zitiert in Lewin 1931b, S. 172) und zudem von „augenblicklichen ‚Stimmungslagen‘“ (Lewin 1931b, S. 171) bedingt wird (vgl. Lewin 1931b, S. 171ff.). Ein weiteres Axiom bildet für Lewin in diesem Kontext schließlich der Aspekt, dass „(...) neben ‚blindem‘ Versuch und Irrtum ‚einsichtsvolles‘ Verhalten (...)“ (Lewin 1931b, S. 172) das Verhalten und die Entwicklung entscheidend mitbedingen (vgl. ebd.).⁶⁷

Lewin unterscheidet – und hierbei handelt es sich um zwei weitere Axiome – in seinem Entwicklungskonzept zwei Arten von Umwelt bzw. von „psychologischen Umweltkräften“ (Lewin 1931b, S. 172): Es gilt psychologisch die „Momentansituation“ (Lewin 1931b, S. 172) eines Kindes von seinem „Milieu“ (ebd.) zu unterscheiden (vgl. ebd.). Beide Umwelten sind im Grunde nicht voneinander zu trennen, denn die *Momentansituation* ist vor dem Hintergrund des jeweiligen „Milieus“ (ebd.) zu analysieren (vgl. Lewin 1931b, S. 172ff.). Beide zusammen ergeben die Struktur der Gesamtsituation eines konkreten Kindes in einer konkreten Situation (vgl. ebd.). Das *Milieu* unterscheidet sich für Lewin durch seine Dauerhaftigkeit von der *Momentansituation* (vgl. Lewin 1931b, S. 172). So würde man beispielsweise die Geschwisterfolge oder die Tatsache dass ein Kind auf dem Land und nicht etwa in der Stadt groß wird ebenso wie die soziale Schicht der die Familie des Kindes angehört nach Lewin zum Milieu zählen.⁶⁸

Ein weiteres Axiom in Lewins Entwicklungskonzept stellt der Gedanke dar, dass nicht jedes Individuum gleich empfänglich für die Umwelt bzw. die Umweltkräfte ist (vgl. Lewin 1931b, S. 173). Lewin spricht in diesem Zusammenhang von der „Sensibilität gegenüber der Umwelt“ (ebd.) die individuell stark variiert (vgl. ebd.). Ein Gedanke, den Lewin in diesem Zusammenhang nicht explizit entfaltet, der jedoch aus den Ausführungen Lewins folgernd bedacht werden muss, ist, dass diese Differenz nicht nur interindividuell gelten müsste sondern gemäß dem Gedanken der „augenblicklichen ‚Stimmungslagen‘“ (Lewin 1931b, S. 171) auch intraindividuell. D. h. ein und dieselbe Person kann in ähnlichen Situationen je nach Zustand und Gemütslage unterschiedlich empfänglich für Umweltkräfte sein. Lewin betont im Zusammenhang mit der unterschiedlichen „Sensibilität gegenüber

⁶⁷ Auch hier ergeben sich bei genauer Betrachtung zahlreiche Überschneidungen mit dem Entwicklungskonzept von Piaget, der ebenfalls die Aspekte *Reifung*, *aktive Erfahrung*, *soziale Interaktion* und ein *Streben nach Gleichgewicht* als wesentliche Antriebe für die kognitive Entwicklung betrachtet bzw. betont (vgl. Mietzel 1998, S. 75; Piaget 1961). Diese Verbindung erscheint deshalb als erwähnenswert, weil Piagets Konzepte und Theorien eine ungleich größere Wirkung in der Erziehungswissenschaft entfaltet haben als die Lewins.

⁶⁸ Lewin nennt in diesem Kontext keine Beispiele aber er verweist auf die an dieser Stelle von mir genannten Beispiele im Zusammenhang mit Forschungsarbeiten, die seine Theorie beeinflusst haben (vgl. hierzu Lewin 1931b, S. 169).

der Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 173) stattdessen stark den Gedanken, dass unterschiedliche Individuen häufig ähnliche Verhaltensweisen zeigen, dass man aber daraus nicht notwendigerweise auf die Ähnlichkeit der Individuen schließen dürfe (vgl. Lewin 1931b, S. 173). Diesen Aspekt hervorzuheben ist besonders wichtig, weil genau dies beispielsweise in Stufenmodellen zur kindlichen Entwicklung getan wird (z. B. Piaget; vgl. hierzu Mietzel 1998). Lewin führt hierzu aus:

„ (...) diese Ähnlichkeiten möglichen Verhaltens bedeutet nicht Ähnlichkeit der Individuen, weil es verschiedene Situationen erfordert, um (annähernd) ähnliches Verhalten hervorzu- bringen. Weder Ähnlichkeit noch Verschiedenheit im Verhalten (V) erlauben eine unmittelbare, eindeutige Schlußfolgerung auf Ähnlichkeit oder Verschiedenheit der Individualeigenschaften oder der Situationsfaktoren. Schlußfolgerungen auf eine Individualeigenschaft (P) ist nur möglich, wenn die Umweltsituationen (U) übereinstimmen, Schlußfolgerungen auf die Situation nur dann, wenn die Individuen übereinstimmen.“ (Lewin 1931b, S. 173)

Genau diesen Gedanken fasst Lewin letztlich in seinem zentralen psychologischen Gesetz der Feldtheorie zusammen: $V = f(P, U)$ (vgl. Lewin 1931b, S. 173). Das Verständnis kindlichen – bzw. allgemeiner gesprochen menschlichen – Verhaltens ergibt sich für Lewin nur aus einer Analyse und „(...) Darstellung der psychologischen Gesamtsituation in dynamischen Begriffen (...)“ (Lewin 1931b, S. 174).

Deutlich wurde ebenfalls bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit – und hierbei handelt es sich um ein weiteres Axiom des feldtheoretischen Entwicklungskonzeptes –, dass Umwelt für Lewin nicht gleich Umwelt ist (siehe z. B. S. 110ff.): Ein und dieselbe physikalische Umwelt kann von verschiedenen Individuen höchst unterschiedlich erlebt werden (vgl. Lewin 1931b, S. 176-178). Lewin greift diesen Gedanken auch in seinem Entwicklungskonzept in Form der *quasi-physikalischen, quasi-sozialen* und *quasi-begrifflichen Umwelt* wieder auf (vgl. Lewin 1931b, S. 176-178)⁶⁹ und verweist in diesem Zusammenhang auf die Theorie des Biologen Jakob Johann von Uexküll⁷⁰, der genau diesen Aspekt im Gegensatz zur stark mechanistischen Tropismentheorie des Biologen Jacques Loeb⁷¹ betont (vgl. Lewin 1931b, S. 174).⁷² Während für Loeb die biologische Umwelt (unterschiedlicher Tierarten) mit der physikalischen Umwelt gleichzusetzen ist, unterscheidet

⁶⁹ Er erweitert diese Aspekte noch um die „quasi-mentalen Struktur[en]“ (Lewin 1931b, S. 178).

⁷⁰ Jakob Johann von Uexküll (1864-1944) war einer der bedeutendsten Zoologen seiner Zeit. Lewin benennt die genaue Quelle auf die er sich bei Uexküll bezieht an dieser Stelle nicht näher, es dürfte sich aber sowohl um das Werk „Theoretische Biologie“ von 1920 als auch das 1913 veröffentlichte Werk „Bausteine zu einer biologischen Weltanschauung“ und hier explizit den Aufsatz „Gedanken über die Entstehung des Raumes“ handeln.

⁷¹ Jacques Loeb (1859-1924) gilt als einer der Begründer der experimentellen biologischen Forschung. Auch hier benennt Lewin die genaue Quelle auf die er sich bei Loeb bezieht nicht näher, es könnte sich jedoch um die Veröffentlichung „Über das Wesen der formativen Reizung“ von 1909 handeln.

⁷² Hier wird ebenfalls deutlich, dass Lewin sein Entwicklungskonzept in intensiver interdisziplinärer Auseinandersetzung generiert hat.

Uexküll zwischen einer „Merk- und Wirkwelt“ (Lewin 1931b, S. 174) (vgl. ebd.). Uexküll meint damit, dass unterschiedliche Tierarten ein und dieselbe physikalische Umwelt als eine höchst „(...) unterschiedliche phänomenale und funktionale Welt (...)“ (Lewin 1931b S. 174) erleben (vgl. ebd.). Genau diesen Gedanken Uexkülls überträgt Lewin in sein Entwicklungskonzept, wenn er schreibt:

„In der Kinderpsychologie muß (...) die gleiche physische Umwelt entsprechend dem Alter, dem individuellen Charakter und dem Momentanzustand des Kindes ganz verschieden charakterisiert werden. Der ‚Lebensraum‘ des Säuglings ist extrem klein und undifferenziert. Dies gilt ebenso für seinen Wahrnehmungs- wie für seinen Handlungsraum (Lau 1930; Ch. Bühler 1928; Fajans 1933).“ (Lewin 1931b, S. 174)

In diesem Zitat wird auch die Bedeutung der für Lewin bei der Entwicklung mitentscheidenden Axiome der *inneren Reifung* und der *augenblicklichen Stimmungslagen* nochmals sichtbar, die er an verschiedenen Stellen seines Werkes betont (vgl. z. B. Lewin 1942a, S. 114-117; Lewin 1931b, S. 171). Deutlich wird aber auch, dass sich für Lewin mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand auch die Struktur ein und desselben *Lebensraumes* verändert (vgl. Lewin 1931b, S. 174/175). Hierbei handelt es sich um ein weiteres Axiom des Lewinschen Entwicklungskonzepts. Die Veränderungen der Struktur des Lebensraumes sind für Lewin sowohl qualitativer als auch quantitativer Natur (vgl. Lewin 1931b, S. 174):

„Mit der allmählichen Ausweitung und Differenzierung des kindlichen Lebensraumes erlangen eine größere Umwelt und wesentlich verschiedene Fakten psychologische Existenz, und dies trifft auch für dynamische Faktoren zu. Das Kind lernt in zunehmendem Maße, die Umwelt zu ‚beherrschen‘. Zur gleichen Zeit – und nicht weniger wichtig – wird es psychologisch von einem wachsenden Umkreis von Umweltgeschehnissen *abhängig*.“ (Lewin 1931b, S. 174, Hervorhebungen KL)

Dieses Zitat stellt quasi eine direkte Definition des Lewinschen Entwicklungsbegriffes dar: Entwicklung wird gemäß der Feldtheorie mit den spezifisch räumlichen Begriffen *Ausweitung*⁷³ und *Differenzierung* charakterisiert (vgl. ebd.; vgl. hierzu auch Lewin 1942a, S. 111-117). Die These, dass das Kind mit fortschreitender Entwicklung „abhängiger“ wird (vgl. Lewin 1931b, S. 174) verwundert zunächst, ja erscheint sogar widersprüchlich, da doch ein zunehmendes Maß an „(...) Differenzierung des kindlichen Lebensraumes (...)“ (vgl. ebd.) in aller Regel mehr Kontrolle und damit weniger Abhängigkeit suggeriert. Wachsende Unabhängigkeit und Autonomie mit zunehmendem Alter ist zudem ein Aspekt, der in den meisten Entwicklungstheorien eine zentrale Rolle spielt. Lewin scheint hier eine

⁷³ An anderer Stelle spricht Lewin auch von „Ausdehnung“ (z. B. Lewin 1931b, S. 175) und meint damit eine „Ausdehnung des Raumes und der Zeit“ (ebd.).

konträre Position zu vertreten und er verweist damit auf eine interessante und bedenkenswert neue Perspektive auf Entwicklungsprozesse, die allerdings erklärungsbedürftig ist: Mit dem Aspekt der wachsenden *Abhängigkeit* meint Lewin, dass das Verhalten einer konkreten Person in einer konkreten Situation mit zunehmendem Alter von mehr Faktoren beeinflusst wird (vgl. Lewin 1931b, S. 174ff.).⁷⁴ Lewin verdeutlicht diesen Aspekt am simplen Beispiel des unterschiedlichen Wahrnehmungsraumes eines Säuglings und eines dreijährigen Kindes (vgl. Lewin 1931b, S. 174): Was in einiger Entfernung geschieht – Lewin spricht von „einigen Metern“ (ebd.) – berührt den Säugling nicht (vgl. ebd.). Es ist gewissermaßen nicht Teil seines Lebensraumes und entfaltet damit für Lewin auch keine Wirkung auf sein Verhalten (vgl. ebd.). Ein Dreijähriger hingegen wird dieselbe Situation anders wahrnehmen und zum Beispiel auf das Zerschneiden einer Puppe in derselben Entfernung unter Umständen heftig reagieren (vgl. Lewin 1931b, S. 174). „Unter Umständen“ wird hier als Formulierung bewusst gewählt, denn entscheidend ist hierbei für Lewin wiederum nicht die objektive Sachlage bzw. die physikalische Umwelt – also das Zerschneiden der Puppe – sondern die psychologische bzw. subjektive Wirklichkeit des Kindes (vgl. Lewin 1931b, S. 175).

Dass sich mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand die Struktur ein und desselben ‚Lebensraumes‘ für Lewin verändert (vgl. Lewin 1931b, S. 174/175) hat aber nicht nur mit einer unterschiedlichen Wahrnehmung ein und derselben physikalischen Umwelt zu tun (vgl. Lewin 1931b, S. 174) sondern insbesondere auch mit einer Veränderung der kindlichen „Zeitperspektive“ (Lewin 1942a, S. 117) (vgl. ebd.). Wenn oben die Rede von einer „(...) Ausweitung und Differenzierung des kindlichen Lebensraumes (...)“ (Lewin 1931b, S. 174) die Rede war, so können diese Prozesse für Lewin auch auf die kindliche *Zeitperspektive* übertragen werden. Dies kann als weiteres Axiom des Lewinschen Entwicklungskonzeptes definiert werden. Die Abb. 30 und 31 stellen neben anderen Aspekten⁷⁵ diese unterschiedlichen *Zeitperspektiven* auf unterschiedlichen „Entwicklungsstufen“ (Lewin 1946, S. 279) dar (vgl. Lewin 1946, S. 279). Abb. 30 zeigt hierbei den Lebensraum „eines jüngeren Kindes“ (Lewin 1946, S. 279) wohingegen Abb. 31 den Lebensraum „eines älteren Kindes“ (ebd.) abbildet (vgl. insgesamt Lewin 1946, S. 279):

⁷⁴ Dies macht die tiefere Analyse eines Verhaltens unter Umständen sehr schwierig.

⁷⁵ Lewin nennt hier neben der „Zeitperspektive“ (Lewin 1946, S. 279) explizit die Aspekte „Differenzierungsgrad“ (ebd.) und „Realitäts-Irrealitäts-Dimension“ (ebd.) (vgl. ebd.).

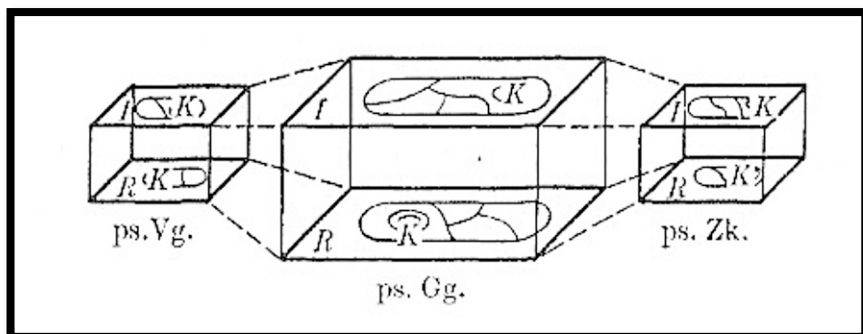


Abb. 30. Quelle: Lewin 1946, S. 279.

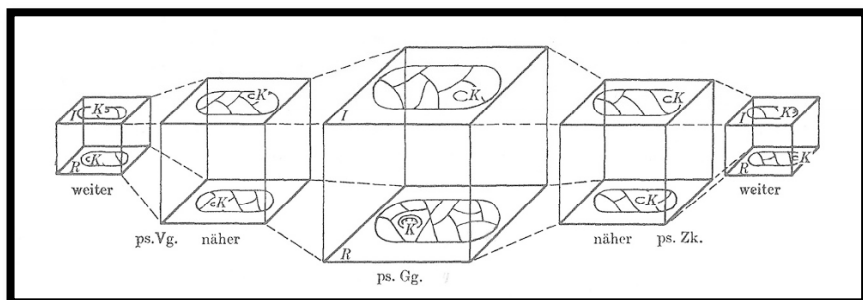


Abb. 31. Quelle: Lewin 1946, S. 279.

Wenn an dieser Stelle nur der Aspekt der *Zeitperspektive* im Fokus steht, so wird in den Abb. 30 und 31 deutlich, dass sich beim älteren Kind für Lewin sowohl die „psychologische Vergangenheit“ (Lewin 1946, S. 279) (ps. Vg.) als auch die „psychologische Zukunft“ (ebd.) (ps. Zk.) weiter ausdehnen als beim kleineren Kind (vgl. ebd.). Dies bedeutet zusammenfassend, dass das kleinere Kind für Lewin eindeutig gegenwartsbezogener – gewissermaßen im Augenblick – lebt, wohingegen für das ältere Kind die Zukunft und die Gegenwart eine andere Reichweite und damit auch eine andere Relevanz entfalten.

Abb. 30 und 31 verdeutlichen darüberhinaus ein weiteres Axiom des Lewinschen Entwicklungskonzeptes. Lewin unterscheidet die „Irrealitätsebene“ (Lewin 1946, S. 278) von der „Realitätsebene“ (ebd.) (vgl. ebd.). Mit erst genannter meint Lewin letztlich die Phantasie, die Welt der „positiven Wünsche“ (Lewin 1946, S. 278) aber auch der negativen Befürchtungen und Ängste des Kindes (vgl. ebd.),

wohingegen er mit zweit genannter die Welt der Tatsachen umschreibt (vgl. Lewin 1942a, S. 117). Insbesondere das kindliche Spiel aber auch die Träume stellen für Lewin gewissermaßen die „(...) Verbindung zwischen Irrealitätsebene (...)“ (Lewin 1946, S. 278) und „Realitätsebene“ (ebd.) dar (vgl. ebd.). Abb. 30 und 31 zeigen, dass der Abstand zwischen der *Realitätsebene* und der *Irrealitätsebene* je nach Entwicklungsstand unterschiedlich groß ist (vgl. Lewin 1946, S. 278/279), was letztlich bedeutet, dass die Bereiche für das kleinere Kind enger beieinander liegen und nicht so deutlich voneinander geschieden sind (vgl. ebd.). Auch hier wird also das unterschiedliche Maß an Differenzierung im Laufe der Entwicklung sichtbar. Darüberhinaus stellt dieses unterschiedliche Maß an Differenzierung für Lewin auch eine mögliche Erklärung dafür dar, dass „bei einem kleinen Kind (...) Wahrheit und Lüge, Wahrnehmung und Vorstellung weniger unterscheidbar [sind] als bei einem älteren Kind (Piaget 1932; Sliosberg 1934; Frank 1939)“ (Lewin 1946, S. 278).

2.5.1.3 Die Erfassung des kindlichen Lebensraumes

Die psychologische bzw. subjektive Wirklichkeit des konkreten Kindes gilt es für Lewin bei der Erfassung und Darstellung des Lebensraumes bzw. der Umwelt zu beschreiben (vgl. Lewin 1931b, S. 176):

„(...) die ‚objektiven‘ sozialen Faktoren⁷⁶ haben genauso wenig eine eindeutige Beziehung zum psychologischen Individuum wie objektive physische Faktoren. Genau dasselbe physische Objekt kann ganz verschiedene Qualitäten von psychologischer Existenz für verschiedene Kinder und für dasselbe Kind in verschiedenen Situationen haben.“ (Lewin 1931b, S. 176)

Weiter unten wird noch deutlich werden, dass die sich ändernden „Qualitäten“ der Objekte bzw. ihre psychologische und subjektive Wirklichkeit in entscheidendem Maße auch vom Entwicklungsstand eines Kindes abhängen (vgl. Lewin 1931b, S. 177/178). Doch selbst wenn man ein und dasselbe Kind in zeitlich eng aufeinanderfolgenden Situationen beobachtet, man also davon ausgehen kann, dass das Kind keine größeren Entwicklungsschritte vollzogen hat, kann man den Wandel von Bedeutungen eines Objektes für das Kind beobachten: Lewin verdeutlicht dies am Beispiel eines Holzwürfels, der je nach Gesamtsituation unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen für ein konkretes Kind haben kann (vgl. ebd.): Das

⁷⁶ Der Begriff der „sozialen Fakten“ (Lewin 1931b, S. 175) bzw. „Faktoren“ (Lewin 1931b, S. 176) wird an anderer Stelle dieser Arbeit noch zu klären sein. Hier nur so viel: „Soziale Fakten“ (Lewin 1931b, S. 175) spielen eine ganze zentrale Rolle für die kindliche Entwicklung und das kindliche Verhalten (Lewin 1931b, S. 175).

Kind wird einmal damit einen Turm bauen und ihn somit als Baustein verwenden, ein anderes Mal wird es den Würfel als Wurfgeschoss verwenden um kurz darauf in seiner Phantasie den Würfel zu einem Fahrzeug werden zu lassen und ihn z. B. als Lokomotive physisch real durchs Zimmer fahren lassen (vgl. ebd.). Lewins Anliegen ist es an dieser Stelle zu veranschaulichen – und man könnte dies als weiteres Axiom bzw. Prinzip des Lewinschen Entwicklungskonzeptes betrachten –, dass ein Kind seine Umwelt aktiv strukturiert indem es den Objekten darin bestimmte, situativ wechselnde Bedeutungen zuweist (vgl. ebd.). Dieser Umstand ist für Lewin von „fundamentaler psychologischer Bedeutung“ (Lewin 1931b, S. 176). Es besteht ein „(...) unmittelbarer Zusammenhang zwischen Momentanzustand des Individuums und Struktur seiner psychologischen Umwelt (Lewin 1926a, 1933b)“⁷⁷ (Lewin 1931b, S. 176; Hervorhebungen KL). Es gilt für Lewin diesen augenblicklichen *Momentanzustand* zu erfassen, wenn man kindliches Verhalten verstehen will (vgl. ebd.). Dieses Verständnis erfordert die Berücksichtigung der momentanen kindlichen Bedürfnislage (vgl. ebd.). Von außen betrachtet mag diese individuelle kindliche Strukturierung seiner Umwelt durchaus als „Phantasiewelt“ (Lewin 1931b, S. 176) erscheinen aber sie bedeutet für das Kind weit mehr als das, es ist seine reale Wirklichkeit und die Struktur seines Lebensraumes wird nur verständlich, wenn der Erwachsene diese „Phantasiewelt“ (ebd.) mit seinen „quasi-physikalischen und quasi-sozialen“ (Lewin 1931b, S. 176) Fakten und Funktionen betritt (vgl. Lewin 1931b, S. 176/177).⁷⁸

Auch der Begriff des *Betretens* ist hier bewusst gewählt, weil er Räumlichkeit impliziert und diese spielt – wie stets bei Lewin – auch im Entwicklungskonzept eine zentrale Rolle. Deutlich wird dies in der Begriffswahl: Lewin unterscheidet in der Umwelt bzw. dem Lebensraum des Kindes unterschiedliche „Bereiche“ (Lewin 1931b, S. 176) (vgl. Lewin 1931b, S. 176ff.). Hierunter fallen natürlich räumliche Gebilde „(...) wie etwa Zimmer [und] Hausflure (...)“ (Lewin 1931b, S. 176/177), die hierbei jedoch stets als quasi-physikalische Bereiche zu betrachten sind (vgl. Lewin 1931b, S. 176). Diese Bereiche erweitern, vergrößern und verändern sich mit zunehmender Entwicklung. Diese Bereiche verleihen dem Lebensraum des Kindes nicht nur eine bestimmte Struktur sondern für Lewin sind bestimmte Bereiche auch mit Aktivitäten verbunden (vgl. ebd.). Eine Aktivität ist für Lewin ein Bereich, „(...) in den das Kind gehen oder den es verlassen kann“ (Lewin 1931b, S. 176). Auf diese Weise betrachtet Lewin das kindliche Spiel aber auch das Lösen eines mathematischen Problems in der Schule (vgl. Lewin 1931b,

⁷⁷ In der konstruktivistischen Didaktik verweist man in diesem Kontext heute gerne auf Ciompis (1997) Affektlogik (vgl. z. B. Siebert 1999, S. 29ff.). So lautet eine der zentralen Thesen Ciompis: „Affekte wirken wie Schleusen oder Pforten, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen“ (Ciompi 1997, S. 97).

⁷⁸ Hier würden sich interessante Bezüge zur konstruktivistischen Didaktik ergeben.

S. 176). Auch Gegenstände wie etwa „Tische, Stühle, ein Bett, eine Mütze, Messer und Gabel (...)“ oder Lebewesen wie „(...) Hunde, Freunde, ‚Erwachsene‘, Nachbarn (...)“ sind für Lewin vor allem durch die für das Kind dadurch möglichen oder aber unmöglichen Aktivitäten d. h. durch ihre individuellen Funktionen für das jeweilige Kind charakterisiert (vgl. Lewin 1931b, S. 176/177):

„(...) viele Dinge reizen das Kind zum Essen, andere zum Klettern, zum Greifen, zum Manipulieren, zum Saugen, gegen sie Toben usw. Diese fordernden Umwelttatsachen – wir nennen sie *Aufforderungscharaktere* – bestimmen die *Richtung* des Verhaltens. Besonders vom Standpunkt der Dynamik müssen die Aufforderungscharaktere, ihre Beschaffenheit (Vorzeichen), Stärke und Verteilung als die wichtigsten Eigenschaften der Umwelt angesehen werden.“ (Lewin 1931b, S. 177; Hervorhebungen KL)

Um die Dynamik eines Geschehens bzw. Verhaltens – ja im Grunde der ganzen Entwicklung – eines Kindes zu verstehen, ist es also für Lewin von entscheidender Relevanz, die unterschiedlichen „Aufforderungscharaktere“ (Lewin 1931b, S. 177) im Lebensraum des Kindes zu verstehen (vgl. ebd.). Es stellt sich an dieser Stelle aber die Frage, wie sich der *Aufforderungscharakter* einer Sache bestimmt. Warum entwickelt ein Gegenstand oder Bereich für das Kind einen positiven *Aufforderungscharakter* während ein anderer einen negativen *Aufforderungscharakter* entwickelt bzw. gänzlich neutral im Lebensraum verbleibt? Letztlich damit verbunden ist auch die Frage, warum sich der *Aufforderungscharakter* eines Gegenstandes im Laufe der Entwicklung verändert? Für Lewin liegt der Schlüssel für diese Fragen in der Berücksichtigung zweier Aspekte: der Bedürfnisse des Kindes und seines „Momentanzustandes“ (Lewin 1931b, S. 177) (vgl. ebd.). Genau genommen könnte man noch einen dritten Aspekt hinzunehmen, denn Lewin verbindet die ersten beiden Aspekte später noch ergänzend zum „*momentanen Zustand* der Bedürfnisse“ (Lewin 1931b, S. 178; Hervorhebung KL) und betont damit dass auch Bedürfnisse einen überdauernden und einen vorübergehenden Charakter aufweisen können (vgl. Lewin 1931b, S. 178). Mit diesem Gedanken sind bei Lewin Begriffe wie *Nichtbefriedigung*, *Befriedigung* und *Übersättigung* verbunden, die ineinander übergehen und direkt mit der Stärke und dem Vorzeichen eines Aufforderungscharakters verbunden sind (vgl. ebd.). Lewin fasst dies in der Formel: „Der Aufforderungscharakter der Umweltgebilde und die Bedürfnisse des Individuums sind korrelativ (Lewin 1926)“ (Lewin 1931b, S. 177). Lewin verdeutlicht die Bedeutung dieser These am einfachen Beispiel des hungrigen, des satten sowie des gesunden und kranken Kindes (vgl. Lewin 1931b, S. 177): eine objektiv physikalisch gesehen identische Umwelt wird je nach Momentanzustand des Kindes (z. B. hungrig versus satt/gesund versus krank) eine unterschiedliche Struktur haben, weil die Stärke und Beschaffenheit der Aufforderungscharaktere der „Umweltgebilde“ (Lewin 1931b, S. 177) von diesen „Momentanzuständen“ (Lewin

1931b, S. 177) und Bedürfnissen des Kindes abhängen (vgl. ebd.). Diese These erklärt zunächst einmal das Verhalten eines konkreten Kindes in einer konkreten Situation aber sie hat eine weiterreichende Bedeutung auch für die Entwicklung des Kindes, denn Lewin verbindet Entwicklung mit dem Aspekt der sich wandelnden Bedürfnisse (vgl. Lewin 1931b, S. 177ff.):

„Mit den sich ändernden Bedürfnissen des zunehmenden Alters führt die Wechselbeziehung zwischen Aufforderungscharakter und Umwelt zu einem grundlegenden Wandel bei letztgenannter. Die Gebilde, die Aufforderungscharakter besitzen, sind für den Säugling, das Kleinkind, das Kindergartenkind und den Pubertierenden verschieden (Lewin 1933b).“ (Lewin 1931b, S. 177/178)

Lewin benennt hier keine Gründe für die beschriebenen Bedürfnisveränderungen mit zunehmender Entwicklung sondern bleibt auf einer phänomenal-beschreibenden Ebene, es dürfte sich jedoch um das Zusammenspiel von Reifung und Erfahrungslernen handeln, das zu einer Veränderung der Bedürfnisse beim reifenden Kind führt.

Bis hier wurde der Aspekt der Sozialität von Entwicklung, der noch im Eingangszitat zu diesem Kapitel so betont wurde, weitgehend ausgeblendet. Dabei spielen insbesondere soziale Tatsachen bzw. Fakten für Lewin im Lebensraum des Kindes und für seine Entwicklung eine zentrale – Lewin spricht von einer „vorherrschenden“ (Lewin 1931b, S. 175) – Rolle (vgl. ebd.; Lewin 1931b, S. 195ff.). Zu diesen „sozialen Fakten“ (Lewin 1931b, S. 175) zählen für Lewin Aspekte wie die „(...) Freundlichkeit oder Unfreundlichkeit eines bestimmten Erwachsenen (...)“ (ebd.), Verbote und erlaubte Handlungen, Freundschaften und „Abhängigkeit von einem Erwachsenen“ (Lewin 1931b, S. 176) ebenso wie etwa die „(...) soziale Bindung an die Mutter (...)“ (Lewin 1931b, S. 175) die aus seiner Sicht besonders für den Säugling von elementarer Bedeutung ist (vgl. ebd.).⁷⁹ Es scheint hierbei dennoch nicht so sehr die *konkrete* soziale Beziehung zu einer bestimmten Person – etwa der Mutter –, die für Lewin entscheidend für die Kräftekonstellation im Lebensraum eines Säuglings ist, als vielmehr die soziale Tatsache der Freundlichkeit oder Unfreundlichkeit überhaupt die bestimmend für das Verhalten des Säuglings ist (vgl. ebd.). Soziale Beziehungen und Bindungen zu konkreten Personen selbst werden für Lewin erst mit zunehmendem Alter für das Kind tatsächlich entscheidend (vgl. auch Lewin 1931b, S. 195ff.), wann dies jedoch geschieht „(...) hängt wesentlich von der individuellen Anlage und den Erfahrungen des Kindes ab“ (Lewin 1931b, S. 175) (vgl. ebd.). Auch hier wird also wieder deutlich, dass

⁷⁹ Siehe hierzu insgesamt das Kapitel zu den „Erziehungsprozessen im Lichte der Feldtheorie“ (S. 221ff.).

Entwicklung für Lewin ein individuell sehr unterschiedlich verlaufender Prozess ist.

„Soziale Fakten“ (Lewin 1931b, S. 175) strukturieren den Lebensraum bzw. die Umwelt des Kindes (vgl. Weiss 1930 zitiert in Lewin 1931b, S. 175). Lewin nennt konkrete Beispiele für dieses Axiom, wenn er schreibt:

„Die Tatsache, daß bestimmte Handlungen (z. B. Spielen mit bestimmten Spielzeugen) ‚erlaubt‘ und andere ‚verboten‘ sind (z. B. das Werfen von Gegenständen oder das Berühren bestimmter Objekte, die ‚Erwachsenen‘ gehören) beginnt sehr früh, – bestimmt vor dem zweiten Lebensjahr – eine wichtige dynamische Rolle in der Struktur der Umwelt des Kindes zu spielen (Weiss 1930).“ (Lewin 1931b, S. 175; Hervorhebungen KL)

Es ist dies eine der wenigen Stellen, wo Lewin in seinem Entwicklungskonzept überhaupt Hinweise auf konkrete Altersangaben macht. Der sonst für Lewin übliche Verzicht auf solche Konkretisierungen leitet sich aus seiner Sicht ab, dass konkrete individuelle Entwicklung und Verhalten stets das Ergebnis des Zusammenwirkens „(...) von der individuellen Anlage und den Erfahrungen des Kindes (...)“ (Lewin 1931b, S. 175) sind (vgl. z. B. ebd.). Dass dies kein naiver Allgemeinplatz ist, sondern das Ergebnis einer komplexen Analyse verdeutlichen die im vorangehenden Teilkapitel benannten Axiome in bestechender Weise.

2.5.1.4 Die Darstellung des kindlichen Lebensraumes

Es stellt sich an dieser Stelle nun die Frage, wie diese Prinzipien und Axiome Eingang in die topographische bzw. vektorielle Psychologie Lewins finden. Bis hierher tauchte im Entwicklungskonzept Lewins der sonst für ihn so charakteristische Begriff der *Kraft* kaum explizit auf wenn er sich auch indirekt im Begriff des *Aufforderungscharakters* gezeigt hatte. Zusammenfassend dürfte bis hierher jedoch zumindest deutlich geworden sein, dass man die kindliche Umwelt bzw. den kindlichen Lebensraum nicht gleichsetzen darf mit der objektiv mess- und sichtbaren „(...) physischen und sozialen Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 178) (vgl. ebd.). Es handelt sich vielmehr um eine höchst subjektive, individuelle und dynamische Umwelt in der sich das Kind bewegt. Um nun diese wirkenden „Umweltkräfte“ (Lewin 1931b, S. 178, Hervorhebung KL) im jeweiligen kindlichen Lebensraum zu identifizieren und richtig zu deuten bedarf es für Lewin zunächst „(...) die Gesamtstruktur der vorliegenden Situation im Auge zu behalten“ (ebd.) (vgl. ebd.). Dies wiederum bedeutet zweierlei: erstens geht es darum, die tatsächlich vor uns liegende „Momentansituation“ (Lewin 1931b, S. 178) mit ihren „Kräfte[n]“ (Lewin 1931b, S. 179) und „Kraftfelder[n]“ (ebd.) sowie den daraus resultierenden „Bereich[en] der freien Bewegung“ (ebd.) zu betrachten, diese jedoch auch vor

dem Hintergrund der „Dauerumwelt des Kindes“⁸⁰ (Lewin 1931b, S. 178) zu analysieren (vgl. Lewin 1931b, S. 178ff.). Diese „Dauerumwelt“ (ebd.) zu bestimmen fällt sicherlich ungleich schwerer als etwa die „Momentansituation“ (ebd.), da sie Informationen bedarf, die im konkreten Geschehen und Verhalten eines Kindes nicht unmittelbar zugänglich sind. Lewin äußert sich tatsächlich auch weitaus expliziter – man könnte fast sagen ausschließlich – zur Analyse der „Momentansituation“ (Lewin 1931b, S. 178).⁸¹

Ausgangspunkt und „(...) erste Voraussetzung für das Verständnis des Kindes (...)“ (Lewin 1931b, S. 179) bzw. seines Verhaltens ist eine adäquate Erfassung und Darstellung des „psychologischen Ortes“ (ebd.) des Kindes (vgl. ebd.). Dies bedeutet für Lewin, zu bestimmen, wo sich das Kind physikalisch-geographisch aber noch weitaus wichtiger *psychologisch* im Feld befindet (vgl. ebd.). Hierzu gehört für Lewin vor allem auch zu bestimmen, welche „Bereiche der freien Bewegung“ (Lewin 1931b, S. 179) für das Kind existieren (vgl. ebd.). Diese „Bereiche der freien Bewegung“ (ebd.) sind für jedes Kind unterschiedlich, weil sie von verschiedenen Faktoren (der Umwelt und der Anlage) abhängen (vgl. ebd.). Lewin nennt exemplarisch einige dieser Faktoren (vgl. Lewin 1931b, S. 179): Verbote und Tabus durch Erwachsene und andere Kinder (soziale Fakten) können dazu führen, dass zwar Bereiche „(...) psychologisch für das Kind existieren (...)“ (ebd.), jedoch „unzugänglich“ (ebd.) sind, d. h. nicht betreten werden können. Andere Bereiche wiederum sind „unzugänglich“ (Lewin 1931b, S. 179) weil das Kind nicht über die ausreichenden „(...) eigenen sozialen, physischen und intellektuellen Fähigkeiten“ (ebd.) verfügt, um diese Bereiche (die ja bei Lewin gerade auch Aktivitäten sein können (vgl. Lewin 1931b, S. 176/177)) zu betreten (vgl. ebd.). In feldtheoretischen Begriffen gesprochen bedeutet dies, dass der „(...) *Weg* und psychodynamische *Lokomotionen*“ (Lewin 1931b, S. 179) für das Kind unmöglich sind, da eine *Barriere* im Sinne einer Grenze zwischen den Bereichen liegen (vgl. Lewin 1931b, S. 179). Deutlich wird hier, dass die Topologie auch hier für Lewin das Mittel der Wahl ist, kindliches Verhalten und Entwicklung begrifflich in einer systematischen Form zu fassen. In den Worten Lewins liest sich dies wie folgt:

„Man kann diese möglichen und nicht möglichen psychodynamischen Lokomotionen (quasi-körperliche, quasi-soziale und quasi-mentale Lokomotionen) an jedem Punkt der Umwelt mit Hilfe der Begriffe der Topologie (...) charakterisieren.“ (Lewin 1931b, S. 179)

Die Abb. 32 und 33 stellen ein konkretes Beispiel für eine solche topologische Erfassung des „psychologischen Ortes“ (Lewin 1931b, S. 179) des Kindes dar.

⁸⁰ Lewin verwendet hierfür an einer anderen Stelle den heute gebräuchlicheren Begriff des „Milieus“ (Lewin 1931b, S. 172).

⁸¹ In diesem Sinne können auch die folgenden Ausführungen verstanden werden.

Diese Abbildungen spielten ebenso wie weitere zentrale Aspekte des Lewinschen Entwicklungskonzeptes bereits an einer anderen Stelle dieser Arbeit eine Rolle (siehe S. 67ff.). Hierbei stand jedoch die mathematische Darstellung des Lebensraumes in Lewins Feldtheorie ganz allgemein im Mittelpunkt der Betrachtungen. An dieser Stelle nun sollen die Entwicklungsaspekte dieser Darstellungen im Hinblick auf Lewins Entwicklungskonzept und die eben ausgeführten Gedanken zum *psychologischen Ort* ausführlich beleuchtet werden, weil gerade diese für die Erziehungswissenschaft von prominentem Interesse ist.

Bei den schematischen Darstellungen der Abb. 32 und 33 ging es um die mathematische Darstellung des Lebensraumes in der gleichen Situation für zwei unterschiedliche bzw. unterschiedlich begabte Kinder (vgl. hierzu auch nochmals Lewin 1969, S. 63/64): Die Abb. 32 und 33 beschreiben denselben physikalisch-geographisch-sozialen Lebensraum und wie er sich psychologisch für die beiden Kinder unterschiedlich gestaltet (vgl. ebd.).

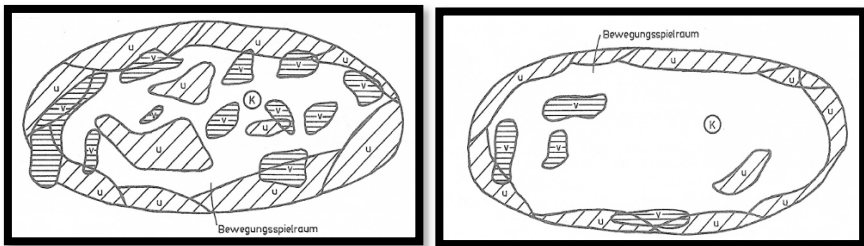


Abb. 32. Quelle: Lewin 1969, S. 64.

Abb. 33. Quelle: Lewin 1969, S. 64.

In diesem Zusammenhang wurde darauf verwiesen, dass es sich beispielsweise um zwei Nachbarskinder oder aber Geschwister unterschiedlichen Alters handeln könnte (siehe hierzu insgesamt S. 127ff.). Kinder also die sich im annähernd selben (Geschwister) bzw. einem sehr ähnlichen (Nachbarskinder) Umfeld bewegen. Und doch verdeutlichen die Abbildungen, dass sich der psychologische Lebensraum höchst unterschiedlich gestaltet. In diesem Zusammenhang wurde auch darauf verwiesen (siehe ebd.), dass Lewin mit den beiden schematischen Darstellungen den psychologischen Lebensraum bzw. „Bewegungsspielraum“ (Lewin 1969, S. 64) für ein „schwachbegabtes Kind in einer Situation mit vielen [sozialen] Tabus“ (ebd.) und denselben Lebensraum für ein begabtes Kind darstellt (vgl. Lewin 1969, S. 64/65). Abb. 32 zeigt beispielsweise, dass bestimmte Bereiche (v) für das „schwachbegabte Kind“ (Lewin 1969, S. 64) (K) nicht zugänglich sind, weil sie mit Verboten (v) belegt sind, andere Bereiche (u) wiederum sind nicht zugänglich, weil das Kind über „ungenügende Fähigkeiten“ (Lewin 1969, S. 64) verfügt (vgl.

ebd.). Im Gegensatz dazu zeigt die Abb. 33 dass der Lebensraum für das begabte Kind eine ganz andere Struktur aufweist (vgl. Lewin 1969, S. 64/65): Der Lebensraum, der hier in gewisser Weise gleich gesetzt wird mit dem Bewegungsspielraum und der in diesem Kontext nicht nur als physischer Bewegungsspielraum sondern auch als kognitiv-psychologischer Bewegungsspielraum zu verstehen ist, ist aufgrund des weit geringeren Vorhandenseins „ungenügender Fähigkeiten“ (Lewin 1969, S. 64) und „verbotener Bereiche“ (ebd.) im Vergleich zum „schwachbegabten Kind“ (ebd.) viel größer (vgl. Lewin 1969, S. 64/65). Damit wird auch deutlich, dass sich für die beiden Kinder völlig unterschiedliche Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ergeben (vgl. Lewin 1969, S. 64/65). Die Bedeutung dieses Aspektes ist für das Verständnis von Lewins Entwicklungskonzept zentral. Der Raum unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten verweist für Lewin in gewisser Weise über die Gegenwart des Kindes hinaus in die Vergangenheit und die Zukunft, was im folgenden Zitat anklingt:

„Dieser Unterschied [beim Raum der Handlungsmöglichkeiten] ist für das Verhalten und für die *Entwicklung des Kindes*, insbesondere für seine Selbständigkeit und seinen Charakter sehr wichtig.“ (Lewin 1969, S. 65; Hervorhebung DB)

Wenn bisher vielleicht an verschiedenen Stellen der Eindruck entstanden sein sollte, dass es sich beim Lewinschen Entwicklungskonzept doch eher um ein Handlungs- bzw. Verhaltens- als ein Entwicklungskonzept handelt, so verdeutlicht diese Stelle die enge Verbindung zwischen beiden Konzepten bei Lewin. Im eben Zitierten wird deutlich, dass sich aus möglichen bzw. unmöglichen Handlungsräumen bzw. Verhalten für Lewin unterschiedliche Entwicklungslinien und -potentiale für ein Kind ergeben. In diesem Sinne sollten auch die folgenden Teilkapitel zu den Eigenschaften von Feldkräften verstanden werden.

2.5.1.5 Die Darstellung der Dynamik kindlichen Verhaltens unter Einbeziehung der Eigenschaften der Feldkräfte

In gewissem Sinne sind die Abb. 32 und 33 bis hierher lediglich Bestandsaufnahmen, die relativ statisch den Ist-Zustand der zugänglichen und unzugänglichen Bereiche eines Kindes aufzeigen. Sichtbar werden hierbei in erster Linie Grenzen bzw. Barrieren im kindlichen Lebensraum. Was jedoch noch gänzlich fehlt ist der Aspekt der Dynamik in diesem kindlichen Lebensraum. Genau um diese Erfassung der Dynamik eines konkreten Einzelfalles jedoch geht es bei der Feldtheorie Lewinscher Prägung. Das erklärte Ziel von Lewin ist es schließlich, nicht nur zu erfassen, „(...) welche Lokomotionen (Wege) nicht nur möglich sind, sondern wel-

che der möglichen Lokomotionen in einem bestimmten Augenblick eintreten werden (...)“ (Lewin 1931b, S. 180). Die Abb. 32 und 33 sind in diesem Sinne lediglich Ausgangslagen, sie verdeutlichen die Gesamtsituation in einem konkreten Lebensraum zu einem bestimmten Zeitpunkt. Was ihnen jedoch noch fehlt ist der Aspekt der *Kräfte*. Lewin beschreibt dies wie folgt: „Um bestimmen zu können, welche Lokomotionen (...) in einem bestimmten Augenblick eintreten werden, muß man den *Kraftbegriff* anwenden“ (Lewin 1931b, S. 180; Hervorhebungen KL).

Lewin folgt in seinem Verständnis des *Kraftbegriffs* zunächst der Physik wenn er darauf verweist, dass eine Kraft im Wesentlichen durch drei Charakteristika bestimmt ist (vgl. Lewin 1931b, S. 180): Eine Kraft wirkt stets in einer bestimmten *Stärke* in eine bestimmte *Richtung* und sie setzt hierbei an einem bestimmten *Angriffspunkt* an. Alle diese Aspekte lassen sich für Lewin am besten mit Hilfe des „mathematischen *Vektorbegriff*“ (Lewin 1931b, S. 180; Hervorhebung KL) fassen (vgl. ebd.). Dies gilt für die Feldtheorie im Allgemeinen und wurde bereits an anderer Stelle ausführlich beleuchtet (siehe S. 83ff.). An dieser Stelle nun jedoch soll die Anwendung bei der Erklärung kindlichen Verhaltens und der kindlichen Entwicklung im Vordergrund stehen. Lewin tut dies an Hand zahlreicher Beispiele (vgl. Lewin 1931b, S. 180-210).

2.5.1.6 Die Richtung einer Feldkraft im kindlichen Lebensraum

Insbesondere der Aspekt der Richtung einer Kraft erscheint hierbei als wenig problematisch bzw. weniger problematisch als die beiden anderen Charakteristika einer Kraft. Die Richtung einer Kraft zu bestimmen und darzustellen ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem umfassenden Verständnis des kindlichen Verhaltens. Es ist letztlich die Klärung der Frage, was das Ziel des Kindes ist. Wo strebt es hin? Lewin verdeutlicht den Aspekt der Richtung einer Kraft an Hand der folgenden beiden Abbildungen (vgl. Abb. 34 und 35), die einen sechs Monate alten Säugling zeigen, dem von einem Erwachsenen eine „Klapper oder ein Löffel mit Brei“ (Lewin 1931b, S. 181) gezeigt wird (vgl. ebd.):

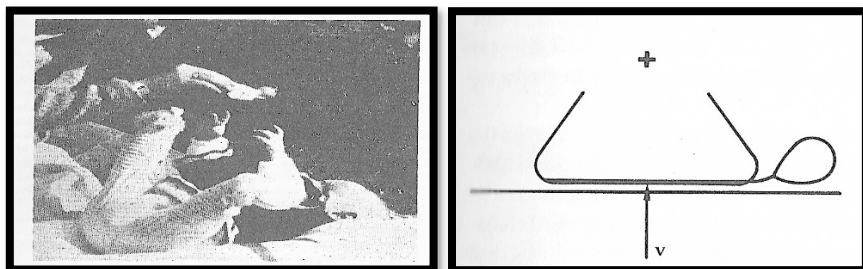


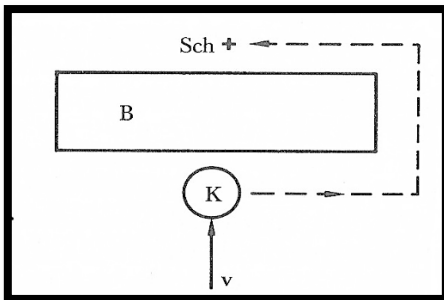
Abb. 34. Quelle: Lewin 1931b, S. 181. Abb. 35. Quelle: Lewin 1931b, S. 181.

Bei beiden Abbildung, die ja das gleiche dynamische Geschehen zeigen, geht es Lewin wie bereits angemerkt darum, den Aspekt der Richtung einer Kraft zu verdeutlichen (vgl. Lewin 1931b, S. 180/181)⁸². In gewisser Weise deutet sich in Abb. 34 bei genauerer Betrachtung aber auch schon der Aspekt der *Stärke* der wirkenden Kraft an. Sowohl Arme wie Beine recken sich in Richtung des positiven Aufforderungscharakters, was auf eine nicht geringe Kraft schließen lassen dürfte. Die Beine zeigen eine vollkommene Streckung, die Arme lassen diese vollkommene Streckung nur erahnen. In jedem Fall sieht man andererseits aber auch, dass nicht alle Finger vollkommen gestreckt sind, was möglicherweise bei einer noch stärker wirkenden Kraft der Fall sein könnte (erhöhter Muskeltonus). Auch der Kopf reckt sich dem positiven Aufforderungscharakter (noch) nicht entgegen, was ebenfalls ein Hinweis auf die Stärke der Kraft sein könnte. Dies jedoch sind Hypothesen, die einer experimentellen Überprüfung standhalten müssten. Lewin selbst betrachtet – wie gesagt – am Beispiel der Abb. 34 und 35 ausschließlich den Aspekt der Richtung einer Kraft und führt hierzu aus, dass es ihm darum gehe zu zeigen, dass „(...) ein Wandel in der Lage des anziehenden Objektes einen Wandel in der Richtung der Bewegungen des Kindes hervorbringt (unter sonst gleichen Bedingungen)“ (Lewin 1931b, S. 180/181) (vgl. ebd.). Dies allerdings ist nur der Fall, weil in diesem Beispiel ganz offensichtlich der „(...) Inhalt der Wünsche und Bedürfnisse (...)“ (Lewin 1931b, S. 180) des Kindes mit dem gesehenen Objekt korrelieren (vgl. ebd.). D. h. für Lewin im konkreten Fall der Abb. 35, dass dem Objekt ein *positiver Aufforderungscharakter* zukommt, der *Annäherung* hervorruft (vgl. Lewin 1931b, S. 180). Hiervon unterscheidet Lewin Objekte mit einem

⁸² In bewegten Bildern wird dieser Aspekt auf den Lewin hier hinweist noch viel deutlicher. Vgl. daher hierzu das Filmdokument mit dem Titel „The child and the field forces“ (Lewin 1925a; vgl. online unter: www.awz.uni-wuerzburg.de/archiv/film_foto_tonarchiv/filmdokumente/kurt_tsadek_lewin/the_child_and_the_field_forces) das über das Adolf-Würth-Zentrum für Geschichte der Psychologie der Universität Würzburg erhältlich ist.

negativen Aufforderungscharakter, die zu *Abwendung* oder *Rückzug* führen (vgl. ebd.). Lewin belässt es in diesem Kontext jedoch nicht nur dabei die Richtung des Verhaltens bzw. konkreter Handlung zu benennen, er unterscheidet ferner auch den Modus der *Annäherung* bzw. der *Abwendung* (vgl. Lewin 1931b, S. 180): Er differenziert zwischen einem „unangemessenen“ (Lewin 1931b, S. 180), i. e. einem „unbeherrschten impulsiven Verhalten“ (ebd.) und einem „angemessenen“ (ebd.), i. e. einer „gerichteten Willenshandlung“ (ebd.). Ferner können für Lewin die Kräfte „treibend“ (Lewin 1931b, S. 180) sein, was nicht etwa gleichbedeutend mit den „positiven Aufforderungscharakteren“ (ebd.) ist, sondern diese „treibenden Kräfte“ (ebd.) schließen auch die „negativen Aufforderungscharaktere“ (ebd.) mit ein (vgl. ebd.). „Treibend“ (Lewin 1931b, S. 180) sind sie für Lewin deshalb, weil sie eine ungehinderte Bewegung in eine bestimmte Richtung in Gang setzen, wohingegen „behindernde Kräfte“ (ebd.) in Form von Barrieren diesen „treibenden Kräften“ (ebd.) entgegenwirken (vgl. ebd.).

Deutlich wird in alledem wie differenziert, komplex und vielschichtig das *Kraft*konstrukt Lewins ist. Um kindliches Verhalten zu erklären bedarf es dieser Vielschichtigkeit des *Kraft*begriffes.



Einige dieser Aspekte werden an einem weiteren Beispiel das Lewin ausführlich deutlich(er) (vgl. Abb. 36). Es handelt sich hierbei um eines der sogenannten „Umwegprobleme“ (Lewin 1931b, S. 181) die in Lewins Arbeit an vielen Stellen eine wichtige Rolle spielen.

Abb. 36. Quelle: Lewin 1931b, S. 181.

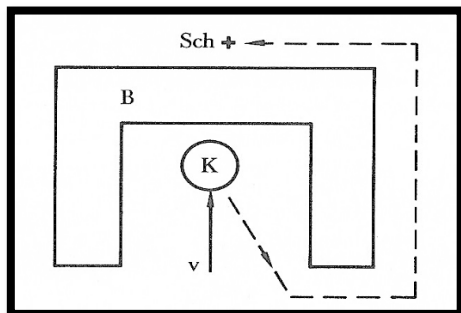
Lewin beschreibt die hier topologisch bzw. vektormathematisch dargestellte Situation wie folgt:

„Das Kind will ein Stück Schokolade [Sch+⁸³] auf der einen Seite einer Bank erreichen (...). Die Schwierigkeit eines solchen Problems besteht in erster Linie nicht in der *Länge* des Umwegs (U), sondern in der Tatsache, daß die Anfangsrichtung des eingeschlagenen Weges nicht übereinstimmt mit der des Vektors des Aufforderungscharakters. Unter sonst gleichen

⁸³ Das Pluszeichen steht für einen positiven Aufforderungscharakter.

Bedingungen ist der Umweg um so schwieriger, je mehr es die Barriere [B] für das Kind notwendig macht, den Umweg in einer Richtung zu beginnen, die der Richtung des Aufforderungscharakters entgegengesetzt ist.“ (Lewin 1931b, S. 181/182; Hervorhebung KL)

Genau diesen schwierigeren Umweg beschreibt Abb. 37.



Wobei Lewin den Grad der Schwierigkeit des Umwegs nicht allein an der objektiv veränderten Ausgangssituation der Abb. 37 festmacht, sondern den Grad der Schwierigkeit für das Kind in eine Abhängigkeit zur Intelligenz und zum Entwicklungsstand bzw. des Alters des Kindes setzt (vgl. Lewin 1931b, S. 181 und S. 182-184).

Abb. 37. Quelle: Lewin 1931b, S. 182.

Eine ganz ähnlich gelagerte Schwierigkeit stellt Abb. 38 dar. Lewin verweist darauf, dass es für Kinder (K) „(...) in einem bestimmten Alter (...)“ (Lewin 1931b, S. 182) eine besondere Herausforderung darstellt, sich auf einen Stuhl oder einen Stein (S) zu setzen, weil dies eine Körperbewegung voraussetzt, die nicht der ursprünglich wirkenden Richtung der Feldkraft entspricht bzw. ihr sogar diametral entgegengesetzt ist (Lewin 1930)“ (vgl. Lewin 1931b, S. 182).⁸⁴

⁸⁴ Lewin hat genau dies filmisch in der Sequenz „Hannah und der Stein“ (Lewin 1925) dokumentiert. Dieser Film existiert nach wie vor (siehe ausführlich Literaturverzeichnis).

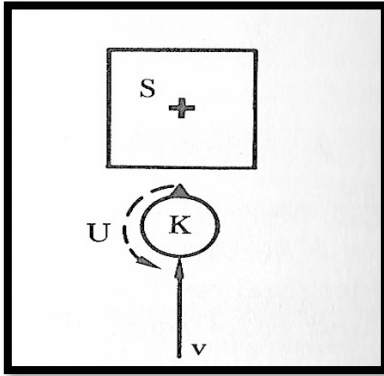


Abb. 38. Quelle: Lewin 1931b, S. 182.

Ähnliches ließe sich auch von der Herausforderung des Treppeabwärtslaufens für Kinder eines gewissen Alters sagen. Es stellt einen entscheidenden Entwicklungsschritt dar, sich körperlich vom Ziel abzuwenden, um sich auf diese Weise dem Ziel zu nähern. Lewin erklärt genau dies mit seinem Konzept der wirkenden Feldkräfte und die Abb. 38 stellt dieses Problem mit Hilfe der Topologie und Vektormathematik dar.

Worin jedoch besteht nun dieser „Entwicklungsschritt“ ganz konkret? Was führt dazu, dass ein Kind in der Lage ist, das Umwegproblem zu lösen? Für Lewin liegt der entscheidende Schritt darin, dass das Kind in der Lage ist, eine „Umstrukturierung des Feldes“ (Lewin 1931b, S. 182) vorzunehmen (vgl. ebd.; vgl. auch Köhler 1925). Diese „Umstrukturierung des Feldes“ (Lewin 1931b, S. 182) beruht auf einer veränderten Wahrnehmung in der Form, dass „(...) der *Weg zum Ziel* ein einheitliches Ganzes wird“ (ebd.; Hervorhebungen KL) (vgl. ebd.). Die anfängliche *Bewegungsrichtung* weg vom Ziel verliert durch die Umstrukturierung des Feldes⁸⁵ „(...) psychologisch diesen Charakter (...)“ (Lewin 1931b, S. 182) und gewinnt psychologisch die Bedeutung eines Teilweges zum Ziel hin (vgl. ebd.). Wie wichtig es hierbei ist, sauber zwischen Richtung und Stärke einer Kraft zu trennen verdeutlicht Lewin indem er darauf verweist, dass sich diese psychologische „Umstrukturierung des Feldes“ (Lewin 1931b, S. 182) im Kind nicht von außen (etwa durch die Eltern, Erzieher oder eine Lehrkraft) evozieren lässt, indem z. B. einfach die „*Stärke* des Aufforderungscharakters“ (Lewin 1931b, S. 182; Hervorhebung KL) gesteigert wird (vgl. ebd.). Lewin verdeutlicht, dass eine solche Verstärkung des positiven Aufforderungscharakters eines Zieles (etwa durch eine „besonders kräftige Belohnung oder Bestrafung“ (Lewin 1931b, S. 183) sogar hemmend bzw. kontraproduktiv wirken kann, weil „(...) es dann dem Kind doppelt schwer [fällt], in einer Richtung zu beginnen, die der Feldkraft entgegengesetzt ist“ (Lewin

⁸⁵ Lewin spricht an anderer Stelle in diesem Kontext auch von einem „Einsichtsakt“ (Lewin 1931b, S. 183) der bei der „Umstrukturierung des Gesamtfeldes“ (ebd.) eintritt (vgl. ebd.).

1931b, S. 183) (vgl. ebd.).⁸⁶ Die Handlungen des Kindes könnten dann den Charakter eines „unbeherrschten impulsiven Verhaltens“ (Lewin 1931b, S. 180) annehmen.⁸⁷ Allerdings gilt im Umkehrschluss auch, dass eine Absenkung des positiven Aufforderungscharakters eines Zieles nicht erleichternd wirken muss, weil dann die Gefahr gegeben ist, dass das Kind das Interesse und die Fokussierung auf die Erreichung des Zieles verlieren könnte (vgl. Lewin 1931b, S. 182). Es geht also für Lewin darum, das rechte Maß des nicht zu viel und nicht zu wenig an Anziehungskraft bzw. Aufforderungscharakters zu finden (vgl. Lewin 1931b, S. 182/183).

Bei alle dem wird bis hierher aber auch deutlich, dass es beim Konstrukt der Lewinschen Feldkräfte nicht möglich ist, die unterschiedlichen Krafteigenschaften voneinander zu trennen: Richtung und Stärke einer Kraft korrelieren. Ferner gilt es bei den Feldkräften trotz der Tatsache, dass sich Lewin bezüglich der Eigenschaften einer Kraft an der Physik orientiert, zu bedenken, dass Lewin das psychologische Feld im Blick hat. Konkret auf die Kräfte bezogen heißt das, dass z. B. „(...) die Richtung [einer Kraft] im psychologischen Feld (...) nicht notwendig mit physikalischer Richtung verwechselt werden [darf] (...)“ (Lewin 1931b, S. 183). Dies gilt für Lewin ganz generell, es gilt diesen Aspekt aber insbesondere dann hervorzuheben, wenn man kindliche Entwicklung betrachtet, denn Lewin sieht mit fortschreitendem Alter der Kinder eine deutlichere Differenz zwischen „psychobiologischer“⁸⁸ und physikalischer Richtung“ (Lewin 1931b, S. 183) (vgl. ebd.). Lewin verdeutlicht dies an einem Beispiel:

„Wenn das [ältere] Kind ein Werkzeug holt oder den Versuchsleiter um Hilfe ersucht, bedeutet die Handlung keine Abwendung vom, sondern eine Annäherung an das Ziel, auch wenn sie eine physikalische Bewegung in eine Richtung erfordert, die dem Ziel entgegengesetzt ist. Solche indirekten Annäherungen sind bei Säuglingen seltener.“ (Lewin 1931b, S. 183)

Die Inanspruchnahme von Hilfe von Erwachsenen oder in Form eines Werkzeuges ist also letztlich ebenfalls auf eine Umstrukturierung des Feldes zurückzuführen. Dies bedeutet, dass das Kind das größere Ganze betrachtet und Aspekte in Betracht zieht, die nicht unmittelbar Teil seines physikalischen Feldes sind. Das Werkzeug

⁸⁶ Hier ergäben sich bei genauerer Betrachtung interessante Parallelen zu Vygotskys Denken der geistigen Entwicklung, das darauf beruht, dass Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Vermögen des Kindes nicht zu groß sein dürfen, um optimale Lernprozesse zu evozieren (vgl. Mietzel 1998, S. 105ff.; Vygotsky 1978).

⁸⁷ Lewin beschreibt das mögliche Verhalten folgendermaßen: „(...) das Kind [wird] mit seiner ganzen Energie sinnlose Affekthandlungen in Richtung des Aufforderungscharakters ausführen“ (Lewin 1931b, S. 183). Aus heutiger Sicht würde man möglicherweise ADHS diagnostizieren (...)

⁸⁸ Lewin verwendet an verschiedenen Stellen den Begriff „psychobiologisch“ synonym zum Begriff „psychologisch“.

oder der Erwachsene sind möglicherweise gar nicht im Raum oder Sichtfeld des Kindes aber sie sind für das ältere Kind psychologisch vorhanden. Lewin erklärt den Unterschied zwischen dem älteren und dem jüngeren Kind in diesem Kontext folgendermaßen:

„Dies [die fehlenden indirekten Annäherungen bzw. Inanspruchnahme von Hilfe] ist auf die schwächere funktionelle Differenzierung ihrer Umwelt zurückzuführen und auf die Tatsache, daß die soziale Struktur noch nicht die überwältigende Bedeutung wie für ältere Kinder besitzt.“ (Lewin 1931b, S. 183)

Jüngere Kinder verfügen für Lewin jedoch nicht nur über eine „schwächere funktionelle Differenzierung“ (Lewin 1931b, S. 183) bzw. häufig ein Fehlen der Möglichkeit der Inanspruchnahme von Hilfe in Form der „indirekten Annäherung“ (ebd.), sondern Alter, Entwicklungsstand und Intelligenz eines Kindes spielen für Lewin auch bei den hier beschriebenen Umwegproblemen eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.), und zwar insofern, als dass z. B. „(...) ältere Kinder mit normaler Intelligenz (...) hinreichend Überblick über solche Situationen oder entsprechende Erfahrungen besitzen“ (Lewin 1931b, S. 183), so dass für sie die Umstrukturierung des Feldes weniger auf Einsicht als vielmehr auf Erfahrung zurückzuführen ist (vgl. ebd.). Diese Erfahrung fehlt bei jüngeren Kindern, was zur Folge hat, dass ihr Feld eine andere strukturelle Differenzierung aufweist.

Diese andersartige strukturelle Differenzierung des Feldes hat Folgen: Abwendung vom Ziel als Teilschritt der Zielerreichung, beispielsweise in Form der eben beschriebenen „indirekten Annäherung“, ist also für Lewin erst ab einem bestimmten Alter möglich (vgl. Lewin 1931b, S. 183).⁸⁹ Beim Säugling hingegen bedeutet Abwendung vom Ziel und beispielsweise Hinwendung zur Mutter in der Regel etwas völlig anderes nämlich „(...) eher Rückzug vom Mißerfolg als Suchen nach Hilfe“ (Lewin 1931b, S. 183) (vgl. ebd.).

2.5.1.7 Die Stärke einer Feldkraft im kindlichen Lebensraum

Bis hierher stand vor allem der Aspekt der Krafrichtung im Vordergrund der Überlegungen. Die zweite wesentliche Eigenschaft einer Kraft im psychologischen Feld sieht Lewin in der Stärke dieser Kraft (vgl. Lewin 1931b, S. 180). Lewin meint damit, dass der positive oder negative Aufforderungscharakter, der von einem Objekt, einer Aktivität oder einer Person im Feld des Kindes ausgeht (vgl. Lewin 1931b, S. 176-179) von unterschiedlicher Stärke sein kann (vgl. Lewin

⁸⁹ Lewin spricht hier vom Alter zwischen drei und vier und bezieht sich auf eine Forschungsarbeit einer seiner Schülerinnen (Fajans 1933) (vgl. Lewin 1931b, S. 183).

1931b, S. 180-186). Auch an dieser Stelle gilt es wieder zu betonen, dass sich der Grad der Anziehung für Lewin nicht etwa an den objektiv messbaren Eigenschaften dieser Objekte, Aktivitäten oder Personen festmachen lässt, sondern dass es die subjektive Sicht des Kindes auf diese Gebilde ist, die über die Stärke der Kraft bzw. des Aufforderungscharakters entscheiden (vgl. Lewin 1931b, S. 184). Diese subjektive Sicht des Kindes bestimmt Lewin unter Bezug auf die Forschungsarbeiten seiner Schülerin Anitra Karsten (1928) genauer als „(...) innere Faktoren, speziell der Momentanzustand der Bedürfnisse des Kindes (...)“ (Lewin 1931b, S. 184). Dies wiederum bedeutet nichts anderes als dass ein und dasselbe Objekt je nach Bedürfnislage des Kindes in einer Situation einen starken Aufforderungscharakter mit resultierender Annäherung des Kindes entwickeln kann, wohingegen es in einer anderen vielleicht sogar ganz ähnlichen Situation keinen Aufforderungscharakter aufweist und damit auch keine Kraft auf das Kind ausübt. Dies könnte für Lewin neben einer veränderten Bedürfnislage des Kindes aber auch auf eine veränderte Lage des Objekts im Raum (weiter oder näher entfernt vom Kind) oder aber auf das Vorhandensein oder Fehlen von Distraktoren bzw. anderer Aufforderungscharaktere zurückzuführen sein (vgl. Lewin 1931b, S. 184). All dies verdeutlicht zum wiederholten Male bei Lewin wie multikomplex und verwoben das Kind mit seiner Umwelt ist.

Die Entfernung eines Aufforderungscharakters, also eines Objektes das die Aufmerksamkeit des Kindes erregt, hängt für Lewin direkt mit der Stärke seiner Kraft zusammen (vgl. Lewin 1931b, S. 184/185). Allerdings ist hier Vorsicht geboten, denn es gilt auch hier einen Gedanken Lewins zu berücksichtigen, der bereits bei der Richtung einer Kraft eine wichtige Rolle spielte: Es muss differenziert werden zwischen dem „psychologischen Abstand“ (Lewin 1931b, S. 185) und dem „physischen Abstand“ (ebd.) (vgl. ebd.). Ein Objekt kann zwar direkt vor dem Kind liegen, d. h. der „physische Abstand“ (Lewin 1931b, S. 185) wäre gering, aber dieses Objekt ist mit einem Tabu bzw. Verbot eines Erwachsenen belegt, was gleichbedeutend wäre mit einem großen „psychologischen Abstand“ (Lewin 1931b, S. 185) (vgl. ebd.). Dieser allgemeine Grundsatz wird bei Lewin ergänzt durch den individuellen alters- bzw. entwicklungsbedingten Stand des Kindes: Räumliche Entfernungen und ihre Auswirkungen auf die Stärke einer Kraft hängen für Lewin stets vom Alter und Entwicklungsstand eines Kindes ab, wie im folgenden Zitat deutlich wird (vgl. Lewin 1931b, S. 185):

„Wie die visuelle Ausdehnung beim Wahrnehmungsraum (z. B. hinsichtlich des Gesetzes der phänomenalen [sic!] Größe) mit dem Alter zunimmt (Lau 1931)⁹⁰, so wächst der Lebensraum des Kindes und differenziert sich in dynamischer Hinsicht.“ (Lewin 1931b, S. 185)

Damit jedoch wird deutlich, dass der „physische Abstand“ (Lewin 1931b, S. 185) psychologisch für den Säugling eine andere Bedeutung wie für das einjährige, das dreijährige oder das achtjährige Kind hat (vgl. Lewin 1931b, S. 185). Entwicklung bedeutet in diesem Sinne eine Vergrößerung der Reichweite bzw. der Erreichbarkeit von Gebilden für das ältere Kind (vgl. ebd.). Damit jedoch muss sich notwendigerweise auch die Struktur bzw. Stärke der Aufforderungscharaktere im kindlichen Feld qualitativ und quantitativ verändern.

Entfernung spielt bei Lewin innerhalb der kindlichen Entwicklung jedoch nicht nur in räumlicher Hinsicht eine Rolle für die Stärke einer Kraft, sondern auch in zeitlicher Hinsicht (vgl. Lewin 1931b, S. 185):

„Mit zunehmendem Alter erlangen auch *zeitlich* entfernte Ereignisse wachsende Bedeutung. Zur psychologischen Situation gehören nicht nur jene Fakten, die wirklich wahrnehmbar und objektiv vorhanden sind, sondern auch eine Reihe vergangener und zukünftiger Geschehnisse.“ (Lewin 1931b, S. 185/186; Hervorhebung KL)

Kognitiv-psychologisch können also für Lewin mit zunehmendem Alter immer mehr Gebilde und „Geschehnisse“ (Lewin 1931b, S. 186) Bestandteil der kindlichen Umwelt bzw. des kindlichen Feldes sein (vgl. ebd.). Dies allerdings erleichtert die Aufgabe, kindliches Verhalten in einer konkreten Situation zu verstehen keineswegs, gerade weil die innere mentale Welt des Kindes zunehmend reichhaltiger wird und für Außenstehende nicht direkt zugänglich ist.⁹¹

Lewin verdeutlicht den Zusammenhang zwischen zeitlicher Entfernung und der Veränderung der Stärke einer Kraft an verschiedenen Stellen seiner Arbeit gerne am Beispiel von Forschungsarbeiten zu Kindern und Jugendlichen aus Heimen (H)⁹² für straffällige Heranwachsende und Besserungsanstalten⁹³ (vgl. Lewin 1931b, S. 186, vgl. Abb. 39). Lewin verweist in diesem Kontext darauf, dass man hier häufig ein auf den ersten Blick äußerst widersprüchliches und schwer nachvollziehbares Verhalten beobachten könne (vgl. Lewin 1931b, S. 186): Je näher

⁹⁰ Lewin nennt hier als Quelle tatsächlich Lau (1931), vermutlich bezieht er sich aber auf Lau (1930), da die Ausdehnung des Wahrnehmungsraumes dort behandelt wird und eine weitere Veröffentlichung von Lau aus dem Jahr 1931 weder im Literaturverzeichnis (siehe Lewin 1931b) genannt wird noch bei einer Literaturrecherche nachweisbar war.

⁹¹ Hier könnte der Grund für die hohe Bedeutung kommunikativer Kompetenzen und einer gelingenden Beziehungsgestaltung liegen, die in pädagogischen Kontexten heute als zentrale gilt.

⁹² Vgl. hierzu Abb. 39

⁹³ Lewin benennt in diesen Kontexten leider keine genaueren Quellen bzw. konkrete Studien, auf die er sich hierbei bezieht (vgl. hierzu z. B. Lewin 1931b, S. 186).

(zeitliche Entfernung) der Tag der Entlassung aus der Besserungsanstalt rückt, desto „schwieriger“ (ebd.) wird das Verhalten des betreffenden Kindes (vgl. Lewin 1931b, S. 186). Lewin spezifiziert dieses „schwierigere“ (ebd.) Verhalten und spricht von „affektiven und aufsässigen Handlungen“ (Lewin 1931b, S. 186) bis hin zu Fluchtversuchen (Lewin 1931b, S. 213)⁹⁴. Das Verhalten des Kindes erklärt Lewin aus einer Veränderung der Kräftekonstellation im Feld (vgl. Lewin 1931b, S. 186): Die Freiheit (F) als Ziel hat generell einen positiven Aufforderungscharakter für das Kind. Die Kraft die dieses Ziel ausübt ist bestimmend für das Verhalten des Kindes (K). Dieses Verhalten, bzw. konkreter „(...) *besonders gutes Verhalten* im Heim ist der *Weg*, der schließlich dorthin [in die Freiheit] führt“ (Lewin 1931b, S. 186; Hervorhebung DB). Allerdings ist die Konstellation der Feldkräfte zu Beginn und zum Ende seiner Inhaftierung eine andere (vgl. Lewin 1931b, S. 186). Am Beginn der Inhaftierung ist die Freiheit „(...) ein entferntes, halb phantastisches Ziel (...)“ (ebd.), d. h. ein wenig differenziertes bzw. konkretes Gebilde, weil es sozusagen außerhalb der Vorstellungskraft des Kindes liegt. D. h. die Freiheit besitzt für das Kind keine konkrete psychologische Realität. Diese Realität gewinnt aber mit der zeitlich nahen Entlassung Existenz und damit verändert sich der Charakter der „Grenze des Heimes“ (Lewin 1931b, S. 186) (vgl. ebd.). Lewin beschreibt diese Veränderung wie folgt:

„Die Grenze des Heimes erlangt dadurch [durch die nahe Entlassung] in viel größerem Maße den Charakter einer ausgeprägten Barriere (B), die den Jugendlichen von seinem fast erreichten Ziel trennt.“ (Lewin 1931b, S. 186)

Diese Barriere (B) besitzt den Charakter einer Grenze, die vom Jugendlichen nicht überschritten werden darf. In diesem Sinne besitzt sie für Lewin einen negativen Aufforderungscharakter und die Stärke dieses negativen Aufforderungscharakters nimmt mit geringer werdender zeitlicher Entfernung der Entlassung zu (vgl. Lewin 1931b, S. 186/187). D. h. konkret: Sowohl der positive Aufforderungscharakter der Freiheit (F) als auch der negative Aufforderungscharakter der Barriere (B) nehmen zu und erzeugen damit für den Jugendlichen einen „*Spannungszustand*“ (Lewin 1931b, S. 186) (vgl. ebd.). Mit Hilfe der Topologie und Vektormathematik betrachtet gestaltet sich die Situation für das Kind für Lewin wie folgt (Abb. 39):

Dieses drastische Beispiel hat für Lewin exemplarische Bedeutung, denn es lässt sich topologisch ganz ähnlich auf viele Fälle kindlichen Verhaltens übertragen (vgl. Lewin 1931b, S. 186/187):

⁹⁴ Lewin nennt hier das Beispiel eines Kindes, das zu 3 Jahren in einer Besserungsanstalt verurteilt war und „(...) in der Woche seiner Entlassung zu entfliehen versuchte“ (Lewin 1931b, S. 213) (vgl. ebd.).

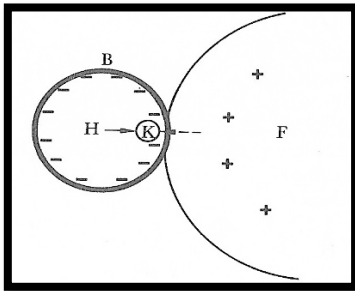


Abb. 39. Quelle: Lewin 1931b, S. 186.

Immer dann, wenn der positive Aufforderungscharakter hinter einer Barriere erhöht wird, „(...) wachsen die Zwangskräfte, die der Barriere entsprechen an (...)“ (Lewin 1931b, S. 187) und die resultierenden kindlichen *Spannungszustände* führen tendenziell zu kindlicher „Unruhe“ (Lewin 1931b, S. 187) (vgl. ebd.).

2.5.1.8 Der Angriffspunkt einer Feldkraft – Konfliktsituationen als Beispiele besonderer Kräftekonstellationen im kindlichen Lebensraum

Kindliche Unruhe könnte in dem hier beschriebenen Sinne immer als Zeichen einer bestimmten Kräftekonstellation betrachtet werden. Konfliktsituationen sind ein charakteristischer Bestandteil menschlicher Existenz, sie sind jedoch gerade in der kindlichen Entwicklung aufgrund ihres häufigen Auftretens ein elementares Geschehen. Auch für Lewin haben Konflikte eine hervorgehobene Bedeutung (vgl. Lewin 1931b, S. 187), sie sind jedoch nur *ein* Beispiel, wie sich Kräftekonstellationen in Form situativ unterschiedlich gelagerter Aufforderungscharaktere unterschiedlich ausgestalten können (vgl. ebd.). An Konfliktsituationen lässt sich darüberhinaus die dritte Eigenschaft einer Kraft – nämlich ihr „Angriffspunkt“ (Lewin 1931b, S. 180) – besonders anschaulich zeigen. Dieser *Angriffspunkt* einer Kraft, der quasi den Ort beschreibt an dem die Kraft auf das Kind einwirkt, wird bei den Abb. 40-43 jeweils mit Hilfe der Pfeilspitze symbolisiert (vgl. hierzu auch Lewin 1931b, S. 180).⁹⁵

Lewin definiert den Konflikt feldtheoretisch hierbei folgendermaßen: „*Konflikt* ist psychologisch als das Gegenüberstehen annähernd gleich starker Feldkräfte definiert“ (Lewin 1931b, S. 187, Hervorhebung KL). Hierbei unterscheidet Lewin drei Grundtypen von Konflikten (vgl. ebd.). Diese sind in den Abb. 40-43 dargestellt und Lewin beschreibt die vorliegenden Konstellationen wie folgt (vgl. Lewin 1931b, S. 187-190): Die Abb. 40 zeigt einen Konflikt, bei dem ein Kind (K) psychologisch betrachtet zwischen zwei anziehenden bzw. positiven Aufforderungscharakteren hin- und hergerissen ist (vgl. Lewin 1931b, S. 187). Einerseits

⁹⁵ Die Pfeile (durchgehende Pfeile) zeigen in den Abbildungen also nicht den Weg des Kindes (gestrichelte Pfeile), sondern die wirkende Kraft auf das Kind (vgl. hierzu auch nochmals Abb. 39).

hätte das Kind die Möglichkeit, an einem Picknick (P) teilzunehmen, andererseits jedoch könnte es in derselben Zeit auch mit einem Freund spielen (Sp.).

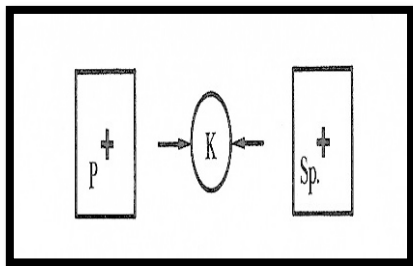


Abb. 40. Quelle: Lewin 1931b, S. 187.

Das häufig zu beobachtende kindliche „Schwanken“ (Lewin 1931b, S. 187) in einer solchen Kräftekonstellation sieht Lewin darin begründet, „(...) daß nach getroffener Wahl das gewählte Ziel oft schlechter erscheint (...)“ (Lewin 1931b, S. 187) (vgl. ebd.).

Abb. 41 wiederum zeigt einen anders gelagerten kindlichen Konflikt. Hier geht von ein und demselben Gebilde – das eine Aktivität, ein Objekt oder eine Person sein kann – ein etwa gleich großer positiver *und* negativer Aufforderungscharakter aus (vgl. Lewin 1931b, S. 187).

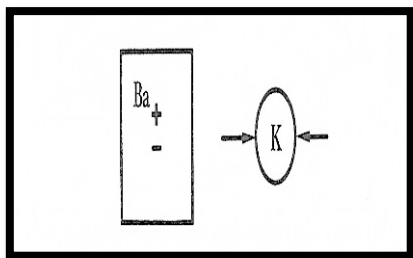


Abb. 41. Quelle: Lewin 1931b, S. 187.

Wie bereits oben besprochen resultiert aus dem positiven Aufforderungscharakter die Tendenz zur Annäherung (vgl. Lewin 1931b, S. 180), die hier allerdings durch die Abwendung, die für Lewin die Folge des negativen Aufforderungscharakters ist (vgl. ebd.), überlagert wird.

Im konkret dargestellten Beispiel der Abb. 41 sieht das Kind einen Baum (Ba) auf den es einerseits gerne klettern würde (positiver Aufforderungscharakter), aber es hat andererseits Angst herunterzufallen (negativer Aufforderungscharakter) (vgl. ebd.). Genau dieser Konflikt-Typus scheint für Erziehungs- und Entwicklungssituationen eine besondere Relevanz zu haben, denn kindliche Entwicklungsschritte sind häufig mit genau solchen Konflikten und den daraus resultierenden Kräftekonstellationen verknüpft: Das Kind trifft auf eine Situation oder ein Problem, das seine bisherigen Fähigkeiten und Kompetenzen übertrifft. Es entsteht exakt der

Spannungszustand, den Lewin hier mit Hilfe von Vektoren und Topologie beschreibt und den Piaget mit seinem Konstrukt des *Disäquilibriums* bzw. des *kognitiven Konfliktes* (vgl. hierzu Mietzel 1998, S. 76ff.; Piaget 1961) und Vygotsky mit seinem Konzept der *Zone der nächstmöglichen Entwicklung* (vgl. hierzu Mietzel 1998, S. 106; Vygotsky 1978, 1993) im Blick hat. Auch für Lewin hat dieser Konflikt-Typus eine besondere Bedeutung in Erziehungs-, Entwicklungs- und Schulsituationen, denn Lewin sieht diesen Konflikt-Typus mit seiner charakteristischen Kräftekonstellation immer dann am Werk, wenn es darum geht, das Kind zu etwas zu bewegen, das es eigentlich nicht will (vgl. Lewin 1931b, S. 188). So entsteht eine solche Kräftekonstellation für Lewin z. B. dann, wenn „(...) eine Belohnung für eine Handlung (z. B. *Schulaufgabe*), die das Kind sonst nicht ausführen will, geboten wird“ (Lewin 1931b, S. 188; Hervorhebung DB).

Dieser Konflikt-Typus ist aber darüberhinaus auch deshalb bei Lewin von besonderer Relevanz, weil die für Lewin so bedeutsamen Umwegprobleme sehr häufig zu genau der gleichen Kräftekonstellation führen (vgl. Lewin 1931b, S. 188; siehe Abb. 42): der *Anziehungskraft* (positiver Aufforderungscharakter), die von einem Gebilde (Z) ausgeht, kann das Kind nicht ungehindert folgen, denn es trifft auf eine unüberwindliche Barriere (B), die bei entsprechend häufigen Fehlversuchen und Misslingen selbst nach und nach den Charakter eines negativen Aufforderungscharakters gewinnt (vgl. ebd.). Lewin beschreibt die Dynamik dieses Geschehens wie folgt:

„Neben dem positiven Vektor tritt ein negativer auf, und wir haben dadurch den Typ 2 der Konfliktsituation [vgl. Abb. 42]. Der negative Vektor steigert sich gewöhnlich allmählich in der Stärke und wird schließlich stärker als der positive Vektor [der von Z ausgeht]. Dem entsprechend *geht das Kind aus dem Felde*.“ (Lewin 1931b, S. 188; Hervorhebungen KL)

Mit Hilfe der Topologie und der Vektormathematik stellt Lewin diesen Konflikt wie folgt dar (vgl. Abb. 42):

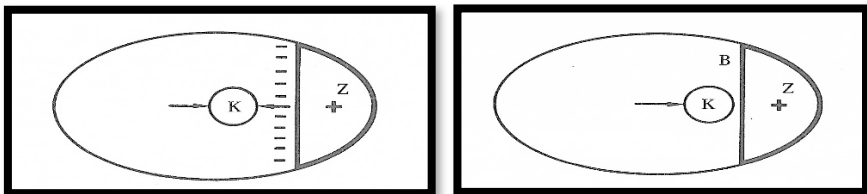


Abb. 42. Quelle: Lewin 1931b, S. 188. Abb. 43. Quelle: Lewin 1931b, S. 188.

Diese Kräftekonstellation allerdings muss für Lewin nicht notwendigerweise aus der Barrierensituation bzw. dem Gesamtgeschehen resultieren (vgl. Lewin 1931b, S. 188). Sie kann sich in gewisser Weise auch als Folge eines gescheiterten Entwicklungsschrittes darstellen, bei dem sich die Barriere für das Kind tatsächlich als zu hoch bzw. unüberwindlich darstellt (vgl. ebd.). Zunächst gestaltet sich die Barrierensituation für Lewin nämlich wie in Abb. 43 dargestellt. Im Unterschied zur Abb. 42 hat in der Situation bzw. Darstellung der Abb. 43 die Barriere noch nicht den Charakter eines negativen Aufforderungscharakters, sondern lediglich den Charakter eines Hindernisses, welches das Kind am Erreichen seines Zieles hindert (vgl. Lewin 1931b, S. 188). Lewin spricht in diesem Kontext davon, dass „(...) die Vollendung der Handlung in Richtung der Feldkräfte [lediglich] *behindert* [wird]“ (Lewin 1931b, S. 188; Hervorhebung DB). Es bedarf in der Folge für Lewin in aller Regel einer Reihe von gescheiterten Versuchen des Kindes, diese Barriere zu überwinden, ehe diese tatsächlich einen negativen Aufforderungscharakter gewinnt (vgl. ebd.). Lewin gibt in diesem Zusammenhang Beispiele für solche gescheiterten Versuche, wenn er z. B. davon spricht, dass sich das Kind körperlich „verletzt“ (ebd.) oder wiederholt „(...) die kränkende Erfahrung des Mißerfolgs (...)“ (ebd.) gemacht hat (vgl. Lewin 1931b, S. 188). Das finale „Aus-dem-Felde-Gehen“ (Lewin 1931b, S. 188), das für Lewin die Folge des Übersteigens des negativen Aufforderungscharakters gegenüber dem positiven Aufforderungscharakter darstellt (vgl. Lewin 1931b, S. 188), ist das äußerlich sichtbare Scheitern dieses Entwicklungsschrittes. Das *Aus-dem-Felde-Gehen* des Kindes muss hierbei für Lewin nicht unbedingt physisch erfolgen, es kann genauso gut psychologisch geschehen, indem sich das Kind „*inwärts*“ (ebd.; Hervorhebung KL) abwendet und sich beispielsweise eine andere Beschäftigung sucht (vgl. Lewin 1931b, S. 188/189)⁹⁶ oder aber „(...) eine Wand zwischen sich und der Situation zu errichten“ (Lewin 1931b, S. 192) sucht (vgl. ebd.). Genau dies zeigt die Abb. 44 eindrucksvoll: Lewin spricht in diesem Beispiel von „Einkapselung des Selbst“ (Lewin 1931b, S. 193), die bei längerer Dauer – und dies ist aus Entwicklungssicht sehr relevant – zu „Verstockung“ führen kann (vgl. Lewin 1931b, S. 192/193).

⁹⁶ Dies wird ebenfalls eindrucksvoll an Lewins Film „Walking upstairs for the first time“ (Lewin 1924) sichtbar.

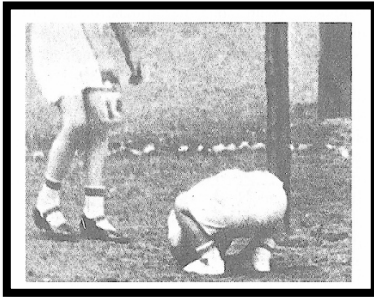


Abb. 44. Quelle: Lewin 1931b, S. 192.

Angesichts der Bedeutung dieses Konflikt-Typus für die kindliche Entwicklung gilt es ganz generell in Erziehungs-, Entwicklungs- und Schulsituationen solche kindlichen Reaktionen genau zu diagnostizieren. Lewin unterscheidet neben diesen beiden Konflikt-Typen noch einen weiteren, der in Erziehungs- und Schulsituationen ebenfalls von zentraler Bedeutung ist.

Bei diesem Konflikt-Typus wirken zwei negative Aufforderungscharaktere gleichzeitig auf das Kind ein (vgl. Lewin 1931b, S. 189; vgl. Abb. 45). Abb. 45 beschreibt einen solchen Fall (vgl. Lewin 1931b, S. 189/190): Ein Kind (K) steht vor einer Aufgabe (Au), die es freiwillig nicht aufnehmen würde. Dieses Kind sieht sich allerdings einer Strafe (St) gegenüber, wenn es diese Aufgabe nicht erledigt.

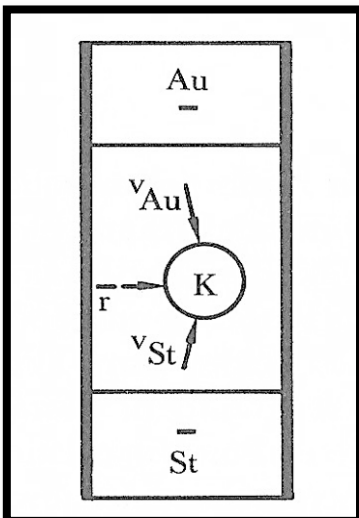


Abb. 45. Quelle: Lewin 1931b, S. 189.

Auf den ersten Blick könnte man vermuten, dass dieser Konflikt aufgrund seiner Spannungslage für das Kind ganz ähnlich gelagert ist, wie der erste Konflikt-Typus, der in Abb. 40 dargestellt wurde. Man könnte ebenfalls das dort von Lewin beschriebene „Schwanken“ (Lewin 1931b, S. 187) des kindlichen Verhaltens als direkte Reaktion auf die Kräftekonstellation vermuten. Tatsächlich jedoch, und dies ist Lewin sehr wichtig, ergibt sich für Lewin bei diesem Konflikt-Typus ein völlig anderes „Kraftfeld“ (Lewin 1931b, S. 190) (vgl. Lewin 1931b, S. 190/191).

Diese beiden Kraftfelder, die jeweils darstellen „(...) welche Kraft an jedem Punkt im Feld bestehen würde, wenn das Individuum an dem Punkt sich befände (...)“ (Lewin 1931b, S. 190) sind in den Abb. 46 und 47 dargestellt:

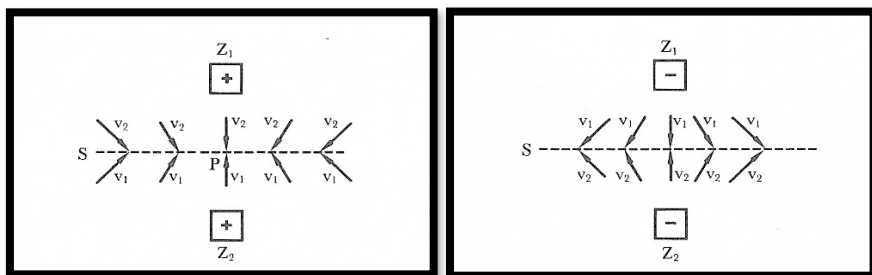


Abb. 46. Quelle: Lewin 1931b, S. 191. Abb. 47. Quelle: Lewin 1931b, S. 191.

Was hier jeweils sichtbar wird sind für Lewin „zwei konvergierende Felder“ (Lewin 1931b, S. 191), die an einer Art Grenzlinie aufeinandertreffen (vgl. ebd.). Die Richtung der Kraftlinien in Abb. 46 weisen in Richtung eines Punktes P, der für Lewin den Ort des größtmöglichen Gleichgewichts in diesem Feld darstellt (vgl. Lewin 1931b, S. 191). Diese Kräftekonstellation führt für Lewin folglich auch zu einem „stabilen Gleichgewicht“ (Lewin 1931b, S. 191; Hervorhebung KL), eben an diesem Punkt P (vgl. ebd.). Es ist für Lewin der Ort, den das Kind bei einem solchen Konflikt-Typus zunächst aufsuchen wird, bzw. zu dem es hingezogen wird. Ganz anders gestaltet sich hingegen das Kraftfeld in Abb. 47 (vgl. ebd.). Die Richtung der Kraftlinien zeigt zwar ebenfalls zur fiktiven Grenzlinie der beiden konvergierenden Kraftfelder hin aber sie weisen nach außen. Es fehlt ein stabiler Gleichgewichtspunkt (P) zu dem das Kind hingezogen wird. Lewin spricht bei diesem Konflikt-Typus von einem „labilen Gleichgewicht“ (Lewin 1931b, S. 191; Hervorhebung KL), mit einer „seitwärts gerichteten Resultante (r)“ (ebd.) (vgl. ebd.). Somit wird auch verständlich, was Lewin in Abb. 45 mit der resultierenden Kraft (r) meint: Das Kind hat in einem solchen Konflikt immer die Tendenz, aus dem Feld zu gehen (vgl. Lewin 1931b, S. 191). Es sei denn, es gibt Barrieren, die das Kind an diesem *Aus-dem-Felde-Gehen* hindern (vgl. Lewin 1931b, S. 191). Lewin beschreibt dies wie folgt:

„Wenn daher die Strafandrohung wirksam sein soll, muß das Kind so von der Barriere (B) umschlossen sein, daß ein Ausweichen nur über den Weg der Bestrafung oder durch Erledigung der unangenehmen Aufgabe möglich ist. Das heißt, zusätzlich zur Ausführung der Aufgabe ist es notwendig, die Bewegungsfreiheit des Kindes zu beschränken und so (mit

physischen oder sozialen Mitteln) eine mehr oder weniger einschränkende Situation hervorzurufen.“ (Lewin 1931b, S. 191/192)

Dies erklärt auch den Umstand, dass die Barriere (B) in Abb. 45 besonders dick gezeichnet ist. Sicherlich ließen sich bei eingehender Betrachtung von Erziehungs- und Schulsituationen zahlreiche Beispiele für diesen Konflikt-Typus finden. Zunächst soll es an dieser Stelle jedoch genügen, darauf hinzuweisen, dass es diese unterschiedlichen „Kraftfelder“ (Lewin 1931b, S. 190) zu bedenken gilt, wenn kindliches Verhalten adäquat erklärt werden soll.

2.5.1.9 Kindliche Entwicklung im Kräftespiel zwischen Momentansituation und Gesamtmilieu, Realität und Irrealität

Die unterschiedlichen Konflikt-Typen und ihre feldtheoretischen Implikationen wurden bisher als zentral bestimmende Elemente für kindliches Verhalten dargestellt. Dass sie eine so zentrale Rolle in Lewins Werk und in diesem Kapitel zum Entwicklungskonzept einnehmen wird dann verständlich, wenn man die Perspektive Lewins auf Kindheit im Allgemeinen genauer betrachtet. Die Position Lewins wird besonders in folgender Passage deutlich:

„Es ist eine grundlegende Tatsache des Kindseins, daß die Umwelt nicht eigener Beherrschung unterworfen ist. Das Kind steht einer Menge *Forderungen und Schwierigkeiten* gegenüber. Schwierigkeiten ergeben sich aus physischen Gegebenheiten der Umwelt und den Beschränkungen der eigenen Fähigkeiten: Ein Gegenstand den es aufheben will, erweist sich als zu schwer; eine Treppe, die es herunterkrabbeln will, als zu steil; oder der Bleistift geht nicht so über das Papier, wie er sollte.“ (Lewin 1931b, S. 195/196; Hervorhebungen DB)

Explizit wird in diesem Zitat sichtbar, dass die Umwelt des Kindes für Lewin eine Umwelt ist, die dem Kind in mannigfacher Weise (i. e. kognitive, motorische, emotionale) Hindernisse bzw. Barrieren in den Weg stellt. Diese Hindernisse bzw. feldtheoretisch gesprochen „Barrieren“ führen zu den hier als so zentral dargestellten Konflikt-Typen. Dies jedoch verdeutlicht, dass das Entwicklungskonzept Lewins ohne diese fundierte Analyse und Differenzierung der Konflikt-Typen undenkbar ist.

Es gilt an dieser Stelle jedoch, eine Lücke zu schließen, die in diesem gesamten Kapitel immer wieder eine Rolle gespielt hat: Lewin beschreibt doch in erster Linie konkretes kindliches Verhalten in „Momentansituation[en]“ (Lewin 1931b, S. 172). Entwicklung jedoch geht über eine solche *Momentansituation* hinaus, ebenso wie es eine Differenz zwischen Entwicklung und Verhalten gibt. Die Auflösung dieses Dilemmas in Lewins Werk wird aus einer Passage verständlich, in

der Lewin die Verbindung zwischen *Momentansituation* und *Gesamtmilieu* ebenso wie zwischen der „Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes“ (ebd.) und seinem „augenblicklichen Verhalten“ (ebd.) herstellt (vgl. Lewin 1931b, S. 207): Lewin schreibt hier: „Dieselben Faktoren, die für die Momentansituation bedeutsam sind, sind auch für das Gesamtmilieu des Kindes über längere Perioden seines Lebens charakteristisch“ (Lewin 1931b, S. 207).

Aus allem dem wird nun auch verständlich, warum in einer Darstellung des Entwicklungskonzeptes Lewins zu einem ganz überwiegenden Teil das Verhalten von Kindern in konkreten Situationen untersucht wird. Was hier in einer *Momentansituation* sichtbar wird, steht stellvertretend für Situationen und Entwicklungen die weit über diese konkrete Hier-und-Jetzt-Situation hinausgeht (vgl. Lewin 1931b, S. 207). Man könnte auch sagen: Wie durch eine Lupe betrachtet wird für Lewin in der *Momentansituation* langfristige kindliche Entwicklung sicht- und analysierbar. Die zitierte Passage verdeutlicht aber auch, dass bei aller Betonung des Aspektes der Räumlichkeit in der Feldtheorie Lewins auch der Aspekt der Zeitlichkeit sehr wohl eine entscheidende Rolle spielt. In diesem Sinne würde Lewin auch nicht einfach von einer ‚Trotzphase‘ als (normalem) Bestandteil der kindlichen Entwicklung sprechen, sondern er würde das konkrete Verhalten des Kindes in einer spezifischen Situation auf seine Kräftekonstellationen hin analysieren. Dass das Alter des Kindes hierbei für Lewin dennoch eine Rolle spielt wurde bereits an anderer Stelle dieser Arbeit beleuchtet, als es darum ging, zu zeigen, dass sich mit fortschreitendem Alter der Kinder bis hinein ins Jugendalter auch die jeweiligen Bedürfnisse und damit verbunden die Aufforderungscharaktere der Umweltgebilde verändern (vgl. Lewin 1931b, S. 177/178). Zu unterstreichen gilt es in diesem Kontext jedoch nochmals, dass diese Veränderungen in den Kräftekonstellationen für Lewin der entscheidende Aspekt sind und nicht etwa die phänotypischen Ähnlichkeiten des Verhaltens (etwa aller Dreijährigen) (vgl. Lewin 1931b, S. 172).

An anderer Stelle dieser Arbeit wurde bereits darauf verwiesen, dass Lewin „(...) nicht die phänotypischen Ähnlichkeiten des Verhaltens sondern genotypische Verbindungen in konkreten und komplexen Dynamiken“ (S. 147) sucht (vgl. Lewin 1931b, S. 172). Eine solche genotypische Verbindung beschreibt Lewin am konkreten Fall des „Spannungszustands des Kindes“ (Lewin 1931b, S. 193), der letztlich indirekt auch eine exemplarische Erklärung für trotziges Verhalten – wie es sich für Lewin darstellt – liefert. *Spannungszustände* spielten ja gerade bei den Konflikt-Typen eine zentrale Rolle, sie sind für Lewin stets die Folge des „Gegenüberstehen[s] zweier Feldkräfte“ (Lewin 1931b, S. 193) (vgl. ebd.). Bestehende „Außenbarriere[n]“ (ebd.) (vgl. auch Abb. 45) verstärken für Lewin den Spannungszustand für das Kind (vgl. Lewin 1931b, S. 193). Dies gilt für Lewin ganz

generell und könnte in diesem Sinne auch als weiteres Axiom bzw. Prinzip verstanden werden. Des Weiteren führt ein Spannungszustand für Lewin insbesondere dann wenn er sich verstärkt zu „*Unruhehandlungen*“ (Lewin 1931b, S. 193; Hervorhebung KL) (vgl. ebd.), die er definiert als „ungerichtete Spannungsentladungen“ (Lewin 1931b, S. 193) (vgl. ebd.). Am Ende einer solchen „ungerichteten Spannungsentladung“ (ebd.) können „affektive Ausbrüche“ (ebd.) wie trotziges oder wütendes Verhalten stehen (vgl. Lewin 1931b, S. 193 unter Bezugnahme auf Dembo 1931). Allerdings – und dies erscheint in diesem Kontext sehr zentral – nur bei entsprechender Konstellation der übrigen situativen Kräfte (vgl. Lewin 1931b, S. 193). Zentral deshalb, weil es verdeutlicht, welch fundamentalen Anteil die Umwelt an der entstehenden Dynamik einer Situation dennoch immer hat. Gleichzeitig wäre es jedoch umgekehrt für Lewin auch unzulässig, allein der Umwelt diese Dynamik zuzuschreiben, denn nicht jedes Kind würde auf die entsprechende Kräftekonstellation der Umwelt gleich reagieren (vgl. Lewin 1931b, S. 193). Säuglinge und Kleinkinder – und dies kann durchaus wieder als direkter Aspekt des Entwicklungskonzeptes von Lewin betrachtet werden – sind bei allen individuellen Unterschieden für die Umwelt und die dort wirkenden Kräfte und *Umweltspannungen* für Lewin besonders empfänglich (vgl. Lewin 1931b, S. 193). Lewin führt dies darauf zurück, dass insbesondere in diesem Alter „(...) die psychologische Abgrenzung zwischen Selbst und Umwelt noch schwach ist“ (Lewin 1931b, S. 193) (vgl. ebd.). Das Kind erlebt sich also quasi als direkter und ungetrennter Bestandteil seiner Umwelt. Dies wiederum macht auch verständlich, warum sich Lewin später so intensiv mit Atmosphären beschäftigt. Die Folgen beschreibt Lewin wie folgt:

„Diese Sensibilität kann daran erkannt werden, daß eine weinerliche oder eine heitere Stimmung der Umwelt, Reisevorbereitungen, schlechte Laune der Mutter oder eine andere Aufregung sich gewöhnlich auf das Kind überträgt, selbst wenn jede Anstrengung unternommen wird, die Umstände vor ihm zu verbergen.“ (Lewin 1931b, S. 193)

Der Säugling zeigt für Lewin noch am deutlichsten diese direkte Verbindung und fehlende „Abgrenzung zwischen Selbst und Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 193) (vgl. ebd.). Dies wird für Lewin gerade an den Spannungszuständen und dem damit verbundenen Unruheverhalten sichtbar (vgl. Lewin 1931b, S. 193): Sowohl bei „angenehmen Erwartungen“ (ebd.) wie etwa einer direkt vor das Gesicht gehaltenen Babyflasche als auch bei „unangenehmen Erwartungen“ (ebd.) reagiert das Kind in aller Regel mit motorischen Unruhebewegungen *des ganzen Körpers* (vgl. ebd.). Die Bewegungen erfolgen noch nicht gezielt und differenziert, eine bestimmte Position wird noch nicht gehalten, sondern das Kind beginnt, „(...) seine Arme und Beine [häufig unkoordiniert] hin- und herzubewegen“ (Lewin 1931b,

S. 193) (vgl. ebd.). Wenn das Kind dagegen älter ist, dann werden die Bewegungen zielgerichteter und differenzierter, was letztlich für Lewin als Zeichen dafür gedeutet werden kann, dass das ältere Kind eher in der Lage ist die Spannungszustände zu kontrollieren (Lewin 1931b, S. 193ff.).⁹⁷ Dennoch reagiert auch das ältere Kind⁹⁸ auf Spannungszustände mit Unruhverhalten, z. B. in Form eines „(...) schnellen Wechsels der Beschäftigung“ (Lewin 1931b, S. 194) oder aber damit, dass die „(...) Beschäftigung [Aktivität] oberflächlicher“ (ebd.) wird (vgl. ebd.).⁹⁹ Dies sind mögliche phänotypische Reaktionen des Kindes auf Spannungszustände¹⁰⁰, wie bereits mehrfach angedeutet, geht es Lewin jedoch um genotypische Erklärungen des Verhaltens (vgl. Lewin 1931b, S. 172). Wie das jeweilige Kind konkret reagieren wird lässt sich für Lewin nur aus „(...) der Topologie der jeweiligen Situation [i. e. Momentan- und Gesamtsituation]“ (Lewin 1931b, S. 194) erklären (vgl. ebd.). Lewin verdeutlicht dies an zwei Beispielen (Abb. 48 und 49):

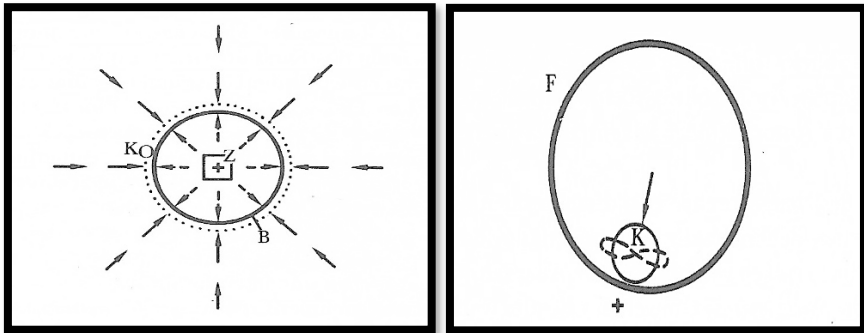


Abb. 48. Quelle: Lewin 1931b, S. 194/195. Abb. 49. Quelle: Lewin 1931b, S. 194/195.

Die beiden Grundsituationen aus den Abbildungen unterscheiden sich grundlegend hinsichtlich ihrer Topologie (vgl. Lewin 1931b, S. 194/195): Abb. 48 zeigt einen positiven Aufforderungscharakter der von einer Barriere umschlossen ist, die für das Kind nicht zu überwinden ist. Dies führt zum Spannungszustand und

⁹⁷ Eventuell könnte man in der Interpretation dieses Umstandes sogar noch weitergehen und sagen, dass ältere Kinder in der Lage sind, diese Spannungszustände *zielführend* einzusetzen und dadurch aufzulösen.

⁹⁸ Lewin beschreibt an dieser Stelle das Beispiel eines dreijährigen Kindes (vgl. Lewin 1931b, S. 194).

⁹⁹ Hier würden sich interessante Verbindungen zum Phänomen des Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom herstellen lassen.

¹⁰⁰ Diese Reaktionen sind gerade in Erziehungs- und Schulsituationen von großer Bedeutung.

daraus resultierend zu Unruheverhalten, die bei diesem Beispiel häufig die Form eines „Umkreisen[s]“ (Lewin 1931b, S. 195) annehmen werden. Lewin erklärt dies damit, dass das Kind bestrebt ist „(...) soweit wie möglich kein Anwachsen des Abstandes des Kindes vom positiven Aufforderungscharakter (...)“ (Lewin 1931b, S. 195) zuzulassen (vgl. ebd.). Man darf sich die Barriere in diesem Beispiel nicht nur als physische Grenze, etwa in Form eines Gartenzaunes, vorstellen (vgl. Lewin 1931b, S. 195). Vielmehr kann es sich auch um eine Barriere handeln, die nicht physisch in Form eines räumlichen Gebildes vorhanden ist, sondern einfach aufgrund der fehlenden Kompetenz des Kindes eine Erreichung des Zieles bzw. des positiven Aufforderungscharakters verhindert. Lewin nennt hier gerne das Beispiel eines Kindes (etwa drei Jahre alt), das sich auf einen Stein setzen möchte, dies jedoch noch nicht kann (vgl. Lewin 1931b, S. 195), weil es sich um sein Ziel zu erreichen zunächst vom Ziel abwenden muss (den Rücken zuwenden).¹⁰¹ Um sich von seinem Ziel nicht zu entfernen, wird es entlang der Grenzlinie bzw. der „*Linie des Gleichgewichts* [der Feldkräfte]“ (Lewin 1931b, S. 195; Hervorhebung KL) den positiven Aufforderungscharakter umkreisen (vgl. Lewin 1931b, S. 194/195). Anders gelagert ist der Fall in Abb. 49. Hier ist das Kind von einer imaginären Grenze bzw. Barriere umschlossen und der positive Aufforderungscharakter liegt jenseits dieser Barriere (vgl. Lewin 1931b, S. 195). Man könnte sich hier als Beispiel vorstellen, dass sich das Kind im Kindergarten befindet und vor dem Fenster liegt ein Teich mit Fischen, der das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes erregt. Das Kind will auch hier das „Anwachsen“ (Lewin 1931b, S. 195) des Spannungszustandes verhindern indem es ein „Anwachsen des Abstandes (...) vom positiven Aufforderungscharakter“ vermeidet (vgl. ebd.). Nur wird aufgrund der Topologie der Situation das Unruheverhalten hier anders strukturiert sein.

In allen bisher behandelten Beispielen war die Situation bzw. genauer die Topologie der Situation relativ klar: ein positiver oder negativer Aufforderungscharakter liegt im Feld vor und entspringt häufig der *Momentansituation* bzw. der Bedürfnislage des Kindes. Gerade in Erziehungs- und Entwicklungssituationen jedoch ist die Situation häufig verwickelter. Eine Lehrkraft beispielsweise kann nicht davon ausgehen, dass der Unterrichtsinhalt per se das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich zieht bzw. seinen Bedürfnissen entspringt und somit zu einem positiven Aufforderungscharakter im kindlichen Feld wird. Die Lehrkraft wird nicht selten viel Energie darauf verwenden müssen, diesen positiven Aufforderungscharakter erst zu generieren. Lewin würde in diesem Sinne von einem „*induzierten Aufforderungscharakter*“ (Lewin 1931b, S. 195; Hervorhebung KL) sprechen. Ein solcher *induzierter Aufforderungscharakter* ist für Lewin

¹⁰¹ Dieses Beispiel wurde von Lewin filmisch dokumentiert (vgl. Lewin 1925).

immer dann erforderlich, wenn ein Aufforderungscharakter nicht „(...) unmittelbar den augenblicklichen Bedürfnissen des Kindes“ (Lewin 1931b, S. 195) entspringt (vgl. ebd.).

An dieser Stelle nun schließt sich ein weiterer Kreis. Oben war die Rede davon, dass „soziale Tatsachen“ (Lewin 1931b, S. 175) mit zunehmendem Alter für Lewin eine „(...) immer größere Bedeutung für die Struktur der psychologischen Umwelt“ (ebd.) des Kindes spielen (vgl. ebd.). Diese *sozialen Tatsachen* sind für Lewin weitaus bedeutsamer für das Verständnis kindlichen Verhaltens und kindlicher Entwicklung als etwa physische (z. B. zu steile Treppen) und aufgrund fehlender Kompetenzen bedingte Einschränkungen (vgl. Lewin 1931b, S. 196). Der Grund für diese wachsende Bedeutung sozialer Aspekte liegt für Lewin in der Tatsache begründet, dass „soziale Faktoren“ (Lewin 1931b, S. 196) bzw. „soziale Kräfte“ (ebd.) – Lewin spricht allgemein auch von „Sozialfeldern“ (Lewin 1931b, S. 195) – für Lewin die entscheidenden Quellen für die Induktion eines Aufforderungscharakters sind (vgl. Lewin 1931b, S. 196). Lewin beschreibt diese Induktion und die Veränderungen in der Bedeutung „sozialer Kräfte“ (Lewin 1931b, S. 196) in folgender Passage wie folgt:

„Im Leben des Neugeborenen sind diese sozialen Kräfte zuerst als rein ‚physische‘ Beherrschung wirksam (das Kind wird gebadet, getrocknet, zum Trinken veranlaßt usw.). Aber sehr bald erlangt ihr Einfluß auf die *psychologische* Umwelt des Kindes wachsende Bedeutung. Der Erwachsene ‚verbietet‘ oder ‚erlaubt‘ [z. B.] das Anfassen bestimmter Objekte, bezeichnet Verhalten als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, lobt und tadelt.“ (Lewin 1931b, S. 196; Hervorhebungen KL)

Was Lewin hier im Grund umschreibt ist der Akt der Erziehung selbst, der an anderer Stelle dieser Arbeit ausführlich besprochen werden soll (siehe S. 221ff.). Hier daher nur so viel: Im hier beschriebenen Sinne könnte man schlussfolgern, dass Erziehung für Lewin in erster Linie sozial induziert, d. h. durch das Induzieren von Aufforderungscharakteren durch die „Sozialfelder“ (Lewin 1931b, S. 196), erfolgt. Auch hier verbirgt sich bei genauerer Betrachtung ein für das Entwicklungskonzept wichtiger Gedanke, denn Lewin differenziert zwischen dem Säugling und dem „älteren Kind“ (Lewin 1931b, S. 196) insofern, dass er darauf hinweist, dass die Aufforderungscharaktere im Umfeld des Säuglings ihren positiven und negativen Wert vor allem „(...) von seinen *eigenen* Bedürfnissen und ihrem augenblicklichen Zustand (...)“ (ebd.; Hervorhebung KL) erhalten (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu ist es beim älteren Kind möglich, die Aufforderungscharaktere sozial zu induzieren (vgl. Lewin 1931b, S. 196), da das Kind nunmehr nicht mehr allein durch seine Bedürfnisse geleitet wird, sondern die „sozialen Fak-

ten“ (Lewin 1931b, S. 196) eine „zunehmende psychologische Realität“ (ebd.) gewinnen (vgl. ebd.). Wie eine solche soziale Induktion eines Aufforderungscharakters beim älteren Kind aussehen kann, beschreibt Lewin in folgender Passage:

„Die unangenehme Tätigkeit kann [beim älteren Kind] in ein Spiel oder in eine andere Handlungseinheit eingebettet werden und ihre Bedeutung (und daher ihren Aufforderungscharakter) dadurch radikal ändern.“ (Lewin 1931b, S. 196)

Lewin beschreibt diese soziale Induktion gerne anhand des Beispiels der Essenssituation (vgl. Lewin 1969, S. 114-116): Bis zu einem gewissen Alter ist es nicht möglich, ein Kind zum Essen einer bestimmten Speise, die es nicht mag, zu bewegen (vgl. Lewin 1931b, S. 196). Das Kind wird das Essen ausspucken (vgl. ebd.). Sein Verhalten wird in diesem Sinne ganz direkt vom Geschmack bestimmt. Beim etwas älteren Kind hingegen kann man das Kind schrittweise dem ‚ungeliebten Ziel‘, das die Qualität eines negativer Aufforderungscharakters besitzt, näher bringen, indem man die Gesamthandlung in Teilhandlungen unterteilt und dadurch den Gesamtcharakter der Handlung verändert (vgl. Lewin 1969, S. 115/116). Lewin verdeutlicht an der Essenssituation auch, dass es einen Unterschied macht, ob ein Kind „innerhalb oder ausserhalb eines Bereiches“ (Lewin 1969, S. 114) bzw. Gebietes ist (vgl. ebd.). So geht es z. B. bei einer „unerwünschten Speise“ (Lewin 1969, S. 115) zunächst einmal darum, das Kind überhaupt erst „(...) in die ‚Essenssituation‘ hineinzubringen“ (ebd.) (vgl. ebd.). Hierfür ist es günstig, die „sonst einheitliche Essenshandlung“ (ebd.), da es sich um eine ungeliebte Speise und damit um einen höchst negativen Aufforderungscharakter handelt, in Teilschritte aufzulösen (vgl. Lewin 1969, S. 115): Zunächst geht es für das Kind nur darum, die Hände auf den Tisch zu bringen (h). Der nächste Schritt wäre es, den Löffel zu ergreifen (lö) und das Essen auf den Löffel zu nehmen (spei). Daran schließt an, dass das Kind den Löffel samt Essen in Richtung Mund (etw) und dann zum Mund führt (m). Dann geht es darum, das Essen samt Löffel in den Mund zu nehmen (i), das Essen zu zerkleinern (k) und zu schlucken (hsch) (vgl. insgesamt Lewin 1969, S. 115).¹⁰² Die Länge der Vektoren symbolisiert in dieser Darstellung die „Gegenkraft“, die im dargestellten Beispiel für Lewin schrittweise bis zum Mund größer wird (vgl. Lewin 1969, S. 115).

¹⁰² Möglicherweise wird man beim Lesen dieser Beschreibung auch daran denken, dass viele Erwachsene die Situation für das Kind zu erleichtern versuchen, indem sie das Kind „einen Löffel für jedes Familienmitglied“ essen lassen. Dies wäre aus der Sicht Lewins der Versuch, den Charakter der Situation zu verändern.

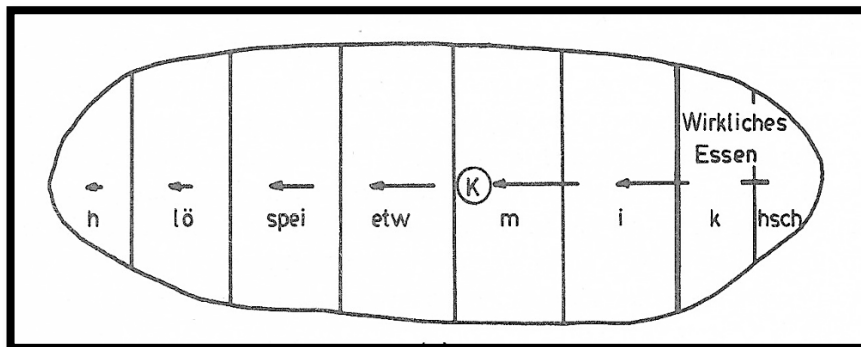


Abb. 50. Quelle: Lewin 1969, S. 115.

Für die Erziehungs- und Entwicklungssituation sehr bedeutsam ist es hierbei bei Lewin einen weiteren Aspekt hervorzuheben: Lewin verweist darauf, dass das soziale Induzieren eines Aufforderungscharakters nicht unbedingt bewusst bzw. gewollt z. B. in Form eines Verbots oder eines Befehls geschehen muss (vgl. Lewin 1931b, S. 196). Die Aufforderungscharaktere erhalten ihren positiven und negativen Wert für Lewin insbesondere auch durch das von den Bezugspersonen vorgelebte und eventuell nicht unbedingt bewusst intendierte *Beispiel* (vgl. ebd.). Lewin verweist in diesem Kontext darauf, dass gerade „sehr junge Kinder (...) eine sehr feine Sensibilität für soziale Bewertungen und Kräfte“ (Lewin 1931b, S. 196) durch das Umfeld (Erwachsene oder Peers) haben (vgl. ebd.).

In alledem wird deutlich, dass Aufforderungscharaktere für Lewin in ihrem Wert nicht ein für alle mal festgelegt sind, sondern dass sie dynamisch betrachtet werden, d. h. sie können ihren Wert jederzeit verändern (vgl. Lewin 1931b, S. 196/197). Diese These begründet Lewin ebenfalls ganz wesentlich mit „sozialen Kräften“ (Lewin 1931b, S. 196) bzw. konkreter mit den sozial induzierten Aufforderungscharakteren spezifischer Gebilde (vgl. ebd.). Lewin beschreibt dies wie folgt:

„Wenn dieses Kraftfeld [z. B. das Verbot eines Erwachsenen oder der großen Schwester] seine psychologische Existenz für das Kind verliert (d. h. wenn der Erwachsene weggeht oder seine Autorität verliert), verschwindet auch der negative Aufforderungscharakter.“ (Lewin 1931b, S. 196)

So deutlich in dieser Passage die Dynamik eines Aufforderungscharakters und die Bedeutung eines sozial induzierten Aufforderungscharakters bzw. eines *induzierten Kraftfeldes* auch wird, so erläuterungsbedürftig ist doch die Unterscheidung zwischen „psychologischer Existenz“ (Lewin 1931b, S. 196) und physiologischer

bzw. physikalischer Existenz. Lewin vermischt hier die beiden Aspekte etwas unglücklich, wenn er davon spricht, dass es reiche, dass „der Erwachsene weggeht“ (Lewin 1931b, S. 196). Entscheidend ist jedoch nicht dieses physikalische aus dem Feld des Kindes Gehen, sondern entscheidend für den Wert des Aufforderungscharakters ist die *psychologische Existenz* auf die Lewin ja in diesem Kontext ebenfalls verweist (Lewin 1931b, S. 196): Der Erwachsene kann durchaus nicht anwesend sein und doch gilt sein Verbot (negativer Aufforderungscharakter) und besitzt damit *psychologische Existenz*. Hierbei wiederum gilt es insbesondere auch individuelle Unterschiede und Sensibilitäten bei Kindern zu unterscheiden.

Diese individuellen Unterschiede bei Kindern was die „(...) Stärke und [das] Ausmaß der Kraftfelder anderer Menschen (...) in der Umwelt des Kindes (...)“ (Lewin 1931b, S. 197) angeht, spielen an dieser Stelle (m.E. durchaus widersprüchlich) für Lewin weniger eine Rolle für die konkrete *Momentansituation* als vielmehr für das *Milieu*, also die Gesamtsituation, in der das Kind aufwächst. Lewin benennt in der folgenden Passage wesentliche Faktoren dieses Milieus:

„Stärke und Ausmaß der Kraftfelder anderer Menschen variieren in der Umwelt des Kindes in hohem Maße, sie hängen besonders von der ökonomischen Situation, dem Charakter der Eltern, Anzahl, Geschlecht und Wesensart der Kinder der Familie und bei Freunden ab.“ (Lewin 1931b, S. 197)

Hier wird bei aller Kritik an der Reichweite dieser von Lewin genannten Faktoren in jedem Fall deutlich, dass alle diese Aspekte eine entscheidende Rolle in der kindlichen Entwicklung spielen. Diese Bedeutung kommt ihnen für Lewin deshalb zu, weil Sie die Aufforderungscharaktere von Gebilden (mit-)bestimmen und dadurch Kraftfelder in der Umwelt des Kindes erzeugen (vgl. Lewin 1931b, S. 196ff.). Wenn Lewin in diesem Kontext „zu starke oder ausgedehnte fremde Machtsphären (...)“ (Lewin 1931b, S. 197) durch Verbote oder übermäßiger Strenge von Erwachsenen in der kindlichen Umwelt kritisiert (vgl. Lewin 1931b, S. 197) und sich für größere Freiräume ausspricht, in denen das Kind seinen „*eigenen* Bedürfnissen“ (ebd.; Hervorhebung KL) folgen kann (vgl. ebd.), so steht er durchaus in der Tradition Rousseaus bzw. einer kindorientierten Pädagogik.

Wenn Lewin mit den Faktoren oben eher das *Milieu* und die überdauernde Gesamtsituation der Entwicklung beschreibt, so ist noch ein Aspekt wichtig, der sich wiederum eher auf die *Momentansituation* des Kräftefeldes der konkreten kindlichen Umwelt auswirkt: Wie stark eine sozial induzierte Kraft im konkreten kindlichen Feld wirkt, hängt für Lewin neben der „(...) Individualität des Kindes und des Fremden (...)“ (Lewin 1931b, S. 197) vor allem von drei Faktoren einer solchen Konstellation ab: *räumlicher Abstand*, *Dauer der Anwesenheit* und *Verhalten* des Anderen bzw. des „Fremden“ (ebd.) (vgl. Lewin 1931b, S. 197). Diese drei Faktoren wiederum müssen vor dem Hintergrund eines weiteren Aspektes betrachtet

werden, der sich auf die genannten Faktoren auswirken kann: Geschieht die Begegnung in einem für das Kind fremden oder vertrauten Raum (vgl. Lewin 1931b, S. 197 verweisend auf Wiehe (n.v.)¹⁰³)? Alle diese Aspekte erzeugen für Lewin also Kräfte im Feld, die das kindliche Verhalten dergestalt beeinflussen werden, dass es sich z. B. annähert oder abwendet (vgl. Lewin 1931b, S. 197) bzw. im übertragenen Sinne öffnet oder verschließt.

Die Kräftekonstellation die Lewin hier gewissermaßen personenbezogen (die Anwesenheit eines Fremden) betrachtet, überträgt Lewin – nun also gewissermaßen sachbezogen – auch auf „äußere Forderungen“ (Lewin 1931b, S. 198), die zu „Erfolgs- und Mißerfolgslebnissen“ (ebd.) führen (vgl. Lewin 1931b, S. 198/199). Unter *äußeren Forderungen* versteht Lewin z. B. Aufgaben, die das Kind zu erledigen hat (vgl. Lewin 1931b, S. 199). Diese können in ihrem Niveau zu schwierig oder zu einfach für das Kind sein (vgl. ebd.). Lewin prägt in diesem Zusammenhang den Begriff des „momentanen *Anspruchsniveaus*“ (Lewin 1931b, S. 198; Hervorhebung KL) und meint damit, dass kindlicher Erfolg und Misserfolg bei einer Aufgabe bzw. einer Tätigkeit wie etwa einer Problemlösung nur bestimmbar ist, wenn dieses *momentane Anspruchsniveau* bekannt bzw. mitbedacht wird (vgl. Lewin 1931b, S. 198/199). Das *Anspruchsniveau* ist für Lewin nur individuell bestimmbar, da es von zwei Faktoren abhängt (vgl. Lewin 1931b, S. 198/199): den *Fähigkeiten* des Kindes und den „sozialen Kräften“ (Lewin 1931b, S. 196) bzw. den sozial induzierten Aufforderungscharakteren seiner Umwelt. D. h. konkret und dies gilt es zu betonen: Soziale Induktion von Aufforderungscharakteren bzw. das Erzeugen von Kraftfeldern spielt für Lewin auch im Zusammenhang mit „Erfolgs- und Mißerfolgslebnissen“ (Lewin 1931b, S. 198) eine zentrale Rolle (vgl. Lewin 1931b, S. 198/199).

„Bei ‚viel zu schwierigen‘ und ‚viel zu leichten Aufgaben‘ tritt kein Erfolgs- oder Mißerfolgsleben auf. Das Kind zum Beispiel hat keine wesentliche Mißerfolgs Erfahrung, wenn es etwas nicht tun kann, das nur Erwachsene oder sehr viel ältere Kinder tun können.“ (Lewin 1931b, S. 199)

Man möchte hier ergänzen: (...) es sei denn, das „Sozialfeld“ (Lewin 1931b, S. 195) des Kindes induziert dieses Anspruchsniveau ständig sozial z. B. „(...) durch Forderungen der Erwachsenen oder durch [besonders gute] Leistungen von Kameraden (...)“ (Lewin 1931b, S. 199) als erreichbar und wünschenswert (vgl. ebd.). Dann nämlich entsteht eine Kräftekonstellation, die sich äußerst ungünstig

¹⁰³ Es handelt sich um eine nicht veröffentlichte Forschungsarbeit von Wiehe bei der die Wirkung der Umgebung bzw. des Raumes auf kindliches Verhalten bei experimentellen Untersuchungen untersucht wurde (vgl. Lewin 1931b, S. 197).

auf die kindliche Entwicklung auswirkt, denn sie führt zu ständigen Überforderungsgefühlen und damit einhergehend Minderwertigkeitsgefühlen (vgl. Lewin 1931b, S. 199).¹⁰⁴ Hieraus darf aber nicht vorschnell abgeleitet werden, dass in der kindlichen Entwicklung unter allen Umständen Überforderung bzw. damit einhergehend Misserfolgerlebnisse vermieden werden müssen, denn dies könnte zu einer Tendenz führen, das Anspruchsniveau (von Aufgaben und Herausforderungen) ständig zu niedrig zu wählen. Dies deutet sich schon oben im Zitat an (vgl. Lewin 1931b, S. 199) doch Lewin verweist nochmals explizit darauf, dass auch ein ständiges „Überlegenheitsgefühl“ (Lewin 1931b, S. 199) die kindliche Entwicklung dauerhaft negativ beeinflusst (vgl. ebd.). Es geht für das „Sozialfeld“¹⁰⁵ (Lewin 1931b, S. 195) um nichts anderes als das *richtige* Anspruchsniveau zu wählen und hierzu bedarf es der Kenntnisse der Fähigkeiten des Kindes (vgl. Lewin 1931b, S. 198/199).¹⁰⁶

Die Induktion eines Aufforderungscharakters, die ja letztlich nichts anderes bedeutet, als dass sich die Kräftekonstellation im Feld des Kindes verändert, wurde bisher vor allem vor dem Hintergrund der Bedeutung von „Sozialfeldern“ (Lewin 1931b, S. 195) bei diesem Prozess betrachtet. Wenn hier von einer Veränderung der Kräftekonstellationen im Feld die Rede ist, so gilt es nochmals die Eigenschaften von Kräften für Lewin zu bedenken. Lewin definiert die Kraft über ihre Eigenschaften *Stärke*, *Richtung* und *Angriffspunkt* (vgl. Lewin 1931b, S. 180). Bei einer Veränderung der Kräftekonstellation im Feld geht es also letztlich darum, dass sich *Richtungen*, *Stärken* und *Angriffspunkte* von Kräften, die auf das Kind einwirken, verändern (vgl. Lewin 1931b, S. 187-195). Diese Veränderungen können jedoch nicht nur sozial induziert werden, indem der Aufforderungscharakter verschiedener Gebilde durch das soziale Umfeld verändert wird (vgl. Lewin 1931b, S. 195- 200), sondern für Lewin gilt es bei einer Analyse von (veränderten) Kräftekonstellationen auch darum, genauer zu untersuchen, ob es im Umfeld des Kindes nicht ein „Gebilde oder Ereignis“ (Lewin 1931b, S. 200) gibt, das ein „(...) besonderes Gewicht besitzt (...)“ (ebd.), d. h. von herausragender Bedeutung für das Kind ist (vgl. ebd.). Ein solches *Gebilde* kann die Kräftekonstellation im Feld des Kindes massiv beeinflussen (vgl. ebd.). Diesen Prozess beschreibt Lewin in

¹⁰⁴ Insgesamt gehen die Erkenntnisse Lewins zu Erfolgs- und Mißerfolgerlebnissen sowie zum Anspruchsniveau und seinen Auswirkungen auf kindliches Verhalten und kindliche Entwicklung auf eine Forschungsarbeit seines Schülers Hoppe (1930) zurück die unter seiner Leitung entstand und in der *Psychologischen Forschung* veröffentlicht wurde (vgl. Lewin 1931b, S. 198/199).

¹⁰⁵ Hierzu gehören letztlich alle am Erziehungsprozess Beteiligten, d. h. Eltern und Lehrpersonen gleichermaßen.

¹⁰⁶ Auch hier befindet sich Lewin durchaus in bester pädagogischer Gesellschaft, wenn man etwa an Vygotskys *Zonen der Entwicklungsstufe* (vgl. hierzu Vygotsky 1978; Mietzel 1998, S. 104ff.) oder an Piagets Konzept des *Disäquilibrium*s bzw. der *kognitiven Konflikte* (vgl. hierzu Mietzel 1998, S. 76ff; Piaget 1961) denkt.

folgender Passage für eine Spielsituation die in diesem Fall exemplarisch für eine *Momentansituation* steht:

„Ein stark betontes Ziel [Gebilde mit großem positiven Aufforderungscharakter] bildet die Situation so um, daß praktisch alle Gebilde eine Beziehung zu diesem Ziel erlangen. Ein Baustein, der gerade eine Lokomotive für das Kind bedeutet hat, wird ein Hammer, wenn es einen Stab in ein Loch schlagen will.“ (Lewin 1931b, S. 200)

Lewin spricht in diesem Kontext von einem „Mittel“ (Lewin 1931b, S. 200) und meint damit, dass der Baustein einen positiven Aufforderungscharakter gewinnt, weil er für das angestrebte Ziel des „(...) einen Stab in ein Loch“ (ebd.) Schlagens von großem Nutzen ist. Was hier für eine *Momentansituation* beschrieben wird, gilt für Lewin jedoch auch für zeitlich länger überdauernde Gesamtsituationen (vgl. Lewin 1969, S. 67ff.): Lewin beschreibt an verschiedenen Stellen seines Werkes gerne den Wunsch eines Jugendlichen, Arzt zu werden. Er verdeutlicht an diesem Beispiel in der Regel, dass eine „Lokomotion“ (Lewin 1969, S. 67) nicht unbedingt physisch bzw. körperlich erfolgen muss, sondern dass es „echte Lokomotionen [auch] im psychischen Feld“ (ebd.), also rein mental, geben kann (vgl. ebd.), etwa wenn der Jugendliche im Beispiel über seine Zukunftspläne nachdenkt. Die Abb. 51 unten zeigt, dass der Jugendliche (P) verschiedene Etappen (ab=Abitur; uv=Universität; uk=Universität mit klinischen Semestern; as=Pflichtassistenz; pr=Prüfungen) vollenden muss, um seinem Ziel Arzt (+Z) zu werden näher zu kommen (vgl. Lewin 1969, S. 67). Die Schule als solche beispielsweise kann hier durchaus zu einem „Mittel“ (Lewin 1931b, S. 200) im oben beschriebenen Sinne werden.

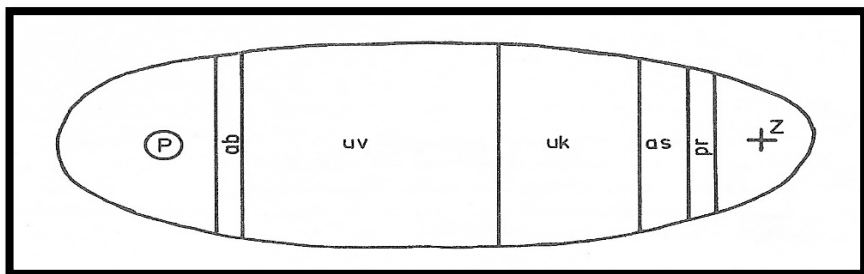


Abb. 51. Quelle: Lewin 1969, S. 67

Anhand des *Mittels* verdeutlicht Lewin wiederum die dynamische Natur von Aufforderungscharakteren: Was gerade eben noch neutral im Felde lag kann unter veränderten Bedingungen, wie etwa einem neuen Ziel, einen positiven oder im

Falle einer Barriere auch einen negativen Aufforderungscharakter bekommen (vgl. Lewin 1931b, S. 201). Lewin sieht darin eine „allgemeine ‚Gerichtetheit‘ der Umwelt auf ein Hauptziel“ (Lewin 1931b, S. 201; Hervorhebung KL). Bildlich gesprochen, könnte man diese Gerichtetheit eines Feldes wie folgt beschreiben: Wie ein Magnet, der die Eisenspäne in einem Magnetfeld in einer bestimmten Ordnung ausrichtet, so erzeugt auch ein „Hauptziel“ (Lewin 1931b, S. 201) in gewisser Weise eine solche Ausrichtung der „Umweltfakten“ (Lewin 1931b, S. 201) auf das „Hauptziel“ (ebd.) hin.

Die „‚Gerichtetheit‘ der Umwelt auf ein Hauptziel“ (Lewin 1931b, S. 201) wird für Lewin neben den *Mitteln* auch bei den gerade in Erziehungs- und Entwicklungssituationen bedeutsamen „Ersatzzielen“ (Lewin 1931b, S. 201) sichtbar (vgl. ebd.; verweisend auf Dembo 1931). Warum dies gerade für Erziehungs- und Entwicklungssituationen von besonderem Interesse ist, wird in folgender Passage deutlich:

„Ersatz spielt bei Kindern eine große Rolle, wahrscheinlich eine größere als bei Erwachsenen (...) Der Erwachsene verwendet gewöhnlich die Möglichkeit, das Kind mit einem Ersatz zu befriedigen, indem er dessen Wünsche auf ein Ersatzziel in verschiedenster Weise ablenkt. In der Regel ruft ein solches Vorgehen weniger Reibung hervor als ein Verbot der gewünschten Handlung.“ (Lewin 1931b, S. 201)

„Weniger Reibung“ (ebd.) meint hier insbesondere, dass sich der Erwachsene zu Nutze macht, dass bei einer solchen Umlenkung auf ein Ersatzziel keine bzw. weniger Gegenkräfte in Form von „negativistische[m] Verhalten des Kindes“ (Lewin 1931b, S. 201) entstehen (vgl. ebd.). Lewin sieht diese Möglichkeit der Umlenkung hier vor allem auf das Kindesalter beschränkt. Um allerdings zu verstehen, warum für Lewin *Ersatzziele* und im Übrigen auch die *Mittel* im Kindesalter von größerer Bedeutung sind als im Erwachsenenalter (vgl. Lewin 1931b, S. 200/201) bedarf es einer Erläuterung: Für Lewin liegt die größere Bedeutung der beiden Aspekte vor allem in der unterschiedlichen Struktur der beiden Lebensräume begründet. Der Erwachsene bewegt sich in einer „psychologischen Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 201) die eine „(...) deutliche Differenzierung in Schichten verschiedener Realitätsgrade“ (ebd.) aufweist (vgl. ebd.). Lewin meint damit, dass für den Erwachsenen klar ist, ob er sich im gegenwärtigen Moment in der Welt der *Tatsachen*, der *Wünsche*, der *Hoffnungen*, der *Träume* oder aber der *Ideologie* befindet (vgl. Lewin 1931b, S. 201/202). Die Realität wird deutlich von der Irrealität unterschieden (vgl. ebd.). Für das Kind hingegen sind die Sphären viel unschärfer voneinander getrennt (vgl. Lewin 1931b, S. 201). Die Grenzen der Sphären also sind fließend, gehen ineinander über und für das Kind ist nicht immer eindeutig und bewusst klar, wo es sich befindet. Gerade dies jedoch macht es auch empfänglich für Umstrukturierungen des Feldes.

So wie die Grenzen zwischen Realität und Irrealität für Lewin beim Kind fließend sind, so verhält es sich auch mit der „(...) Grenze zwischen Selbst und Umwelt (...)“ (Lewin 1931b, S. 202) (vgl. ebd.; vgl. Lewin 1931b, S. 204ff.). Hier schließt sich ein weiterer Kreis, denn diese „(...) Grenze zwischen Selbst und Umwelt (...)“ (Lewin 1931b, S. 202) spielte in diesem Kapitel bereits eine Rolle, als es darum ging, zu beschreiben, warum besonders das kleine Kind empfänglich für „Stimmung[en] der Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 193) ist (vgl. Lewin 1931b, S. 193). Die häufig aus dieser Empfänglichkeit resultierenden Spannungszustände spielten in diesem Kontext bereits eine hervorgehobene Rolle und genau diese greift Lewin im Zusammenhang mit den unklar geschiedenen Sphären der Realität und Irrealität beim Kinde wieder auf (vgl. hierzu Lewin 1931b, S. 202), denn es besteht für das Kind eher als für den Erwachsenen die Möglichkeit den Spannungszuständen zu entkommen, indem es die „(...) Flucht in den Traum, in die Phantasie oder sogar die Krankheit“ (Lewin 1931b, S. 202) nimmt (vgl. ebd.). Was Lewin hier am Beispiel der Spannungszustände beschreibt, ist nur als ein Beispiel der Folge dessen zu betrachten, dass das Kind für Lewin generell über eine geringe Differenzierung des psychologischen Lebensraumes verfügt die zudem noch damit einhergeht, dass „(...) die Grenze zwischen Selbst und Umwelt weniger stark definiert ist als für den Erwachsenen“ (Lewin 1931b, S. 204) (vgl. ebd.). Lewin prägt hierfür auch den Begriff der *Festigkeit einer Grenze* (vgl. Lewin 1931b, S. 205). Insbesondere im Falle des Kindes müsse man von einer labilen Grenze bzw. einer geringen Festigkeit der Grenze „zwischen Individuum und Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 205) sprechen (vgl. ebd.). Diese „geringe funktionelle Festigkeit in den Grenzen“ (Lewin 1931b, S. 205) bestehen beim Kind jedoch nicht nur zwischen Umwelt und Selbst, sondern auch „zwischen [den verschiedenen] psychologischen Bereichen“ (ebd.) innerhalb des Selbst bzw. des Kindes selbst (vgl. ebd.). Lewin meint damit, dass es dem Kind z. B. schwerfällt, sich auf einzelne Aspekte seiner Umwelt gezielt zu fokussieren und diese in gewissem Sinne von anderen „(...) Teile[n] seiner Umwelt abzutrennen“ (Lewin 1931b, S. 205) (vgl. ebd.). Ebendies wird für Lewin beim Säugling sichtbar, wenn er mit seinem ganzen Körper auf einen Aufforderungscharakter reagiert und nicht gezielte „Teilhandlungen“ (ebd.) unternimmt, um sich z. B. einem angestrebten Ziel systematisch zu nähern (vgl. Lewin 1931b, S. 205). Bildlich gesprochen könnte man hier den Gedanken Lewins auch so beschreiben, dass ein Aufforderungscharakter und die davon ausgehenden Feldkräfte sich in einem wenig(er) differenzierten System (i. e. das Selbst des Kindes) leichter ausbreiten bzw. auf das gesamte System übergreifen kann als in einem stärker differenzierten System (das Selbst des Erwachsenen) mit stabilen inneren Grenzen. Dies würde auch erklären, warum sich bei Kindern laut Lewin „(...) Bedürfnisse oder andere Spannungen der inneren psy-

chologischen Systeme sehr viel leichter in Form *impulsiven Verhaltens* und *unkontrollierter affektiver Äußerungen*“ (Lewin 1931b, S. 205; Hervorhebung DB) zeigen (vgl. ebd.). Insgesamt betrachtet Lewin das Kind als eine wesentlich „*dynamische[re] Einheit*“ (Lewin 1931b, S. 205; Hervorhebung KL) als etwa den Erwachsenen (vgl. ebd.).¹⁰⁷

2.5.1.10 Fazit

Man könnte zusammenfassend sagen, dass der geringe(re) psychologische Differenzierungs- und Strukturierungsgrad des kindlichen Lebensraumes und des kindlichen Selbst sowie die weit größere Dynamik im kindlichen Selbst für Lewin die Charakteristika der Kindheit schlechthin sind (vgl. hierzu Lewin 1931b, S. 202-205). Diese Charakteristika bilden den Rahmen innerhalb dessen kindliche Entwicklung verläuft. Vor diesem Hintergrund betrachtet bedeutet Entwicklung eine zunehmend feiner werdende Strukturierung und Differenzierung sowohl des kindlichen Lebensraumes als auch des Selbst. Vor allem der geringere psychologische Differenzierungs- und Strukturierungsgrad des kindlichen Lebensraumes spielt für Lewin bei der kindlichen Entwicklung in mannigfacher Weise eine Rolle (Lewin 1931b, S. 202/203): So ist er nicht nur die Erklärung für die oben genannten Aspekte, sondern er begründet für Lewin auch die große Bedeutung und den „(...) besonderen Ernst des kindlichen *Spiels* (...)“ (Lewin 1931b, S. 202; Hervorhebung KL), ebenso wie die kindliche Phantasie, die ja letztlich von der geringen Differenzierung zwischen „Wunsch und Wirklichkeit“ (ebd.) lebt (vgl. ebd.). Auch die für Erwachsene oft problematische kindliche Vermischung von „Lüge‘ und ‚Wahrheit““ (Lewin 1931b, S. 203; Hervorhebung KL) beruht letztlich auf diesen geringeren Differenzierungsgraden der Sphären der Re- und Irrealität (vgl. ebd.; verweisend auf Stern/Stern 1909). Auch die „große ‚Suggestibilität‘ der Kinder“ (Lewin 1931b, S. 203; Hervorhebung KL) führt Lewin auf eine Vermischung und damit einen geringen Grad an Differenzierung zweier Sphären zurück (vgl. Lewin 1931b, S. 203). Das physisch Körperliche und das psychisch Mentale hängen für Kinder aufs Engste zusammen und Erwachsene machen sich dies zunutze, wenn sie beispielsweise den Schmerz des angestoßenen Kopfes „wegpusten“ (Lewin 1931b, S. 203) (vgl. ebd.). Bei Kindern gilt für Lewin noch im Besonderen, dass sich nicht nur das Körperliche auf das Psychische, sondern umgekehrt – und oft vernachlässigt – auch das Psychische auf das Körperliche direkt auswirken, eben

¹⁰⁷ Auch hier würden sich interessante Anknüpfungspunkte zum Zappelphilip-Syndrom bzw. zum Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom herstellen lassen.

weil die Sphären noch nicht deutlich voneinander geschieden sind (vgl. ebd.). All dies reicht für Lewin zeitlich hinein bis in die Pubertät (vgl. Lewin 1931b, S. 203):

„Die relativ schwache Differenzierung zwischen Schichten der Realität und der Irrealität kann noch in der Pubertät bemerkt werden: Manchmal wird neben dem realen Leben für Jahre ein zweites Leben in der Phantasie geführt, dessen Geschehnisse die größte Bedeutung für das Kind haben. Selbst für Jugendliche besitzen Ideologien noch im allgemeinen viel mehr wirkliche Kräfte als für Erwachsene.“ (Lewin 1931b, S. 203)

Was sich in diesem Zitat nochmals zeigt, ist letztlich der funktionelle Zusammenhang der für Lewin zwischen der mehrfach beschriebenen geringeren Differenzierung und Strukturierung sowohl des kindlichen bzw. jugendlichen Selbst als auch seiner Umwelt und seiner Empfänglichkeit für Feldkräfte der Umwelt besteht. Die Grenze zwischen Selbst und Umwelt ist (noch) labil (vgl. Lewin 1931b, S. 206) und eine allgemeine Folge davon ist, dass Umweltkräfte und hierzu gehören z. B. auch Stimmungen (vgl. Lewin 1931b, S. 193) besonders leicht auf die „dynamische Einheit“ (Lewin 1931b, S. 205) des Kindes (bzw. sein Selbst) übergreifen (vgl. Lewin 1931b, S. 204-207). Eine damit verbundene spezifischere Folge ist für Lewin auch, dass bestimmte Personen wie etwa die Mutter besonderen Einfluss auf das Selbst bzw. daraus hervorgehend das Verhalten des Kindes haben (vgl. Lewin 1931b, S. 206). Lewin beschreibt diesen Einfluss und seine Folgen wie folgt:

„(...) die Anwesenheit oder Abwesenheit der Mutter [verändert] die Gesamtstruktur der psychologischen Umwelt [des Kindes] wesentlich, besonders das Gefühl der Sicherheit oder Unsicherheit des Kindes. Als Folge der engen psychologischen Beziehung zwischen Mutter und Person des Kindes haben die realen Fähigkeiten der Mutter, ihre Wirksamkeit gegenüber Dingen und Personen der Umwelt für das Kind die funktionelle Bedeutung einer Ausdehnung der eigenen Sicherheit und Macht gegenüber der Umwelt.“ (Lewin 1931b, S. 206/207)

Was hier deutlich wird ist, dass für Lewin eine fast symbiotische Beziehung zwischen Mutter und Kind besteht, bei der die Grenzen zwischen Kind und Mutter verschwimmen und aus Sicht des Kindes quasi ein einziges System entsteht. Zumindest – so müsste man an dieser Stelle vielleicht einschränkend hinzufügen – besteht eine Tendenz zu einer solchen Entwicklung, denn Lewin verweist an anderer Stelle darauf, dass es durchaus große individuelle Unterschiede bei Kindern bezüglich der Empfänglichkeit für Einflüsse aus der Umwelt gibt (vgl. Lewin 1931b, S. 205). Diese Unterschiede bestehen zwischen verschiedenen Kindern aber auch bei ein und demselben Kind in unterschiedlichen Settings und Konstellationen (vgl. Lewin 1931b, S. 205). Deutlich wird insgesamt, welche große Relevanz der Umwelt bzw. konkret Umweltkräften im Entwicklungskonzept Lewins zukommt (vgl. Lewin 1931b, S. 208). Damit aber ist untrennbar verbunden, dass Erziehungsprozessen und dem Umfeld in dem diese stattfinden eine ganz zentrale

Bedeutung zukommen muss. Explizit wird dies auch nochmals an folgender Stelle, wenn Lewin schreibt:

„Aus den Umständen, die bisher besprochen wurden, ist bereits klar geworden, welche große Bedeutung eine *Veränderung der Umwelt* für die Entwicklung des Kindes haben kann. Die sogenannten Erziehungsschwierigkeiten sind nicht selten auf die besonderen Forderungen der Eltern, deren Charakter und die Weise bezogen, wie sie mit einander auskommen. Diese Schwierigkeiten verschwinden, sobald das Kind für einige Zeit in einer angemessenen Umwelt gewesen ist. Sicher beginnen die Schwierigkeiten in der Regel wieder nach Rückkehr in die alte Umwelt.“ (Lewin 1931b, S. 208; Hervorhebungen KL)

Lewin beschreibt den hier dargestellten Sachverhalt auch als „zirkuläre Rückkopplung zwischen Selbst [des Kindes] und Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 208; Hervorhebung KL) und Lewin selbst leitet daraus – wenn auch sehr zurückhaltend, vage und eher negativistisch – die „(...) grundlegende Aufgabe der Pädagogik“ (Lewin 1931b, S. 209) ab, die sich bereits in der eben zitierten Passage andeutet: Es geht darum die Anlage bzw. „Begabungen“ (Lewin 1931b, S. 210) des Kindes zu akzeptieren und die kindliche Umwelt so zu gestalten, dass es auf Situationen – und hier meint Lewin vermutlich im Besonderen *Momentansituationen* – trifft, in denen insbesondere Schaden vom Kind ferngehalten wird (vgl. Lewin 1931b, S. 209/210). Wenn man den Blick über die *Momentansituation* auf die *Gesamtsituation* hinaus weitet, so beschreibt Lewin an anderer Stelle spezifischer wie die Atmosphäre bei Entwicklungs- und Erziehungsprozessen insgesamt gestaltet sein sollte:

„Spezielle Merkmale der Umwelt sind gewöhnlich weniger wichtig als ihr *Gesamtcharakter* bei der Bestimmung ihrer Wirkung auf die Entwicklung und besonders auf den Grad und die Art und Weise der Differenzierung der kindlichen Persönlichkeit.“ (Lewin 1931b, S. 207; Hervorhebung KL)

Diesen „*Gesamtcharakter*“ (ebd.), der hier mit dem Begriff der *Atmosphäre* gleichgesetzt wurde, umschreibt Lewin an verschiedenen anderen Stellen – allerdings zunächst wieder eher vage –, wenn er auf die Bedeutung der „(...) Freundlichkeit oder Unfreundlichkeit eines bestimmten Erwachsenen (...)“ (Lewin 1931b, S. 175), die „Abhängigkeit von einem Erwachsenen“ (Lewin 1931b, S. 176), das Vorhandensein oder Fehlen von Freundschaften (ebd.) oder ganz allgemein auf die Bedeutung von „sozialen Kräfte[n]“ (Lewin 1931b, S. 176) verweist (vgl. Lewin 1931b, S. 174-179). Der *Gesamtcharakter* wird aber darüber hinaus sicherlich auch dadurch bestimmt, ob der „Bereich der freien Bewegung“ (Lewin 1931b, S. 179) etwa durch Ver- und Gebote und (un-)erlaubte Handlungen eng oder weit ist (vgl. ebd.).

Aufgrund all dieser Ausführungen kann die anfängliche Definition von Entwicklung bei Lewin (siehe S. 146; vgl. hierzu auch Lewin 1931b, S. 174) weiter ausdifferenziert werden: Entwicklung bedeutet in diesem Sinne für Lewin, neben

den bereits genannten Aspekten der Ausweitung und Ausdifferenzierung der psychologisch-kognitiven Strukturen (vgl. Lewin 1931b, S. 174) auch, dass die Grenzen zwischen Umwelt und Selbst an Stabilität bzw. „Festigkeit“ (Lewin 1931b, S. 205) gewinnen. Erziehung und Bildung muss diese Entwicklungsprozesse unterstützen. Dies gelingt umso geschmeidiger, wenn die hier benannten Axiome und Prinzipien der kindlichen Entwicklung Berücksichtigung finden, d. h. konkret auch, wenn mit und nicht gegen die Feldkräfte gearbeitet wird. Überhaupt könnte man Erziehung und Bildungsprozesse in diesem Sinne als ein Arbeiten mit Feldkräften bzw. dem bewussten Induzieren von Feldkräften definieren. Einer Induktion von Feldkräften muss hier jedoch stets eine genaue Diagnose der bereits im Feld des Kindes vorhandenen Kräfte vorausgehen.

Angesichts der hier deutlich gewordenen Vielschichtigkeit des von Lewin aus der Feldtheorie heraus generierten Entwicklungskonzeptes bleibt es eine bemerkenswerte Tatsache, dass an Piaget bis heute ein Student der Erziehungswissenschaft bzw. ein Lehramtsstudent nicht ‚vorbeikommt‘, dagegen ist Lewin für viele Studierende dieser Fachrichtungen eine terra incognita. Umso bemerkenswerter ist dieser Umstand auch deshalb, weil Piaget ja insbesondere gerade für seine starre Stufentheorie häufig kritisiert wurde (vgl. z. B. Mietzel 1998). Lewins Entwicklungskonzept verzichtet gerade auf diese Starrheit, weist aber an vielen Stellen große Überschneidungen zu Piagets Konzepten auf. Das Anliegen ist es hier keineswegs, Lewin gegen Piaget auszuspielen. Piaget ist bis heute unverzichtbar für ein gründliches Verständnis kindlichen Verhaltens bzw. kindlicher Entwicklung. Aber ebenso – und darum geht es an dieser Stelle – könnte bzw. sollte Lewin eine solche Rolle spielen. Wenn Piaget gerne als Pionier in Sachen Erforschung der „black box“ bezeichnet wird, so wird vor allem im vorangehenden Kapitel über das Entwicklungskonzept Lewins sehr deutlich, dass dies für Lewin nicht weniger gelten müsste.

Es gibt darüber hinaus noch eine weitere potentielle Gemeinsamkeit zwischen Piaget und Lewin, die allerdings an dieser Stelle aus Platzgründen nicht weiter vertieft werden kann: Piaget wird gerne als Pionier und Vordenker des Konstruktivismus bzw. der konstruktivistischen Didaktik ins Feld geführt (vgl. hierzu z. B. Siebert 1999, 2005; Reich 2010). Auch hier könnte man analog sagen, dass dies für Lewin nicht weniger gelten könnte. Insbesondere das Kapitel zum Entwicklungskonzept Lewins aber auch das nachfolgende Kapitel zu Lernprozessen aus konstruktivistischer Sicht verdeutlicht dies an zahlreichen Stellen.

2.5.2 Lernprozesse im Lichte der Feldtheorie

2.5.2.1 Vorüberlegungen und Hinführung

Wenn im Folgenden nun Lernprozesse aus der Perspektive der Feldtheorie – man könnte auch von der ‚Lerntheorie der Feldtheorie‘ sprechen – dargestellt werden, so geht diese Systematisierung durchaus über die gängigen Einordnungen der Überlegungen, Forschungen und Ausführungen Lewins hinaus: Solle beispielsweise spricht von einem Nebeneinander der „Feld- und Lerntheorie“ (Solle 1969, S. 134) (vgl. ebd.) und meint damit, dass man „(...) die Feldtheorie auf Fragen der Lernpsychologie an[wendet]“ (Solle 1969, S. 134). Lewin äußert sich jedoch an so zahlreichen Stellen seines Werkes zu Fragen des Lernens und veränderten Verhaltens und liefert gerade mit seiner Systematisierung der vier Typen des Lernens (vgl. hierzu Lewin 1942, S. 163; siehe nachfolgende Seite) eine so dezidierte Klassifizierung von Lernvorgängen, dass es an dieser Stelle durchaus als gerechtfertigt erscheint, von einer ‚Lerntheorie der Feldtheorie‘ selbst zu sprechen. Ungeachtet dieser – in ihren Akzentuierungen unterschiedlichen Positionen zur Einordnung der Ausführungen Lewins zum Lernen – ist die verbindende Ausgangsposition die, dass Lewin seine theoretischen Ausführungen zum Lernen aus der Feldtheorie heraus entwickelt. Diese stellt mit ihren Begrifflichkeiten und Konzepten die entscheidende Quelle dar. Daneben jedoch generiert Lewin seine Theorie des Lernens auch aus der intensiven Auseinandersetzung mit den damals vorherrschenden Lerntheorien der Assoziationstheorie und des Behaviorismus (vgl. Lewin 1942a, S. 102-111).¹⁰⁸ Als dritte Quelle benennt Solle für Lewin auch die Lerntheorie von Tolman (vgl. Solle 1969, S. 134).

In der Assoziationstheorie und dem Behaviorismus sieht Lewin zunächst einen Hang zu einer inflationären Verwendung des Begriffes des Lernens (vgl. Lewin 1942a, S. 107). Hier wie überhaupt in der Psychologie der Jahrhundertwende kritisiert Lewin eine höchst undifferenzierte Verwendung des Begriffes des Lernens für alle möglichen Verhaltensänderungen (vgl. Lewin 1942a, S. 106/107) – vorausgesetzt wird jeweils lediglich, dass diese Veränderungen einhergehen mit einer Erhöhung der Geschwindigkeit und einer verbesserten Qualität der Handlung oder des entstandenen Produktes (vgl. ebd.). Was Lewin jedoch im Blick hat ist eine klarere Differenzierung und Bestimmung der unterschiedlichen psychologischen „(...) Natur bestimmter Typen von Prozessen“ (Lewin 1942a, S. 107) die mit Verhaltensänderungen einhergehen. Diese unterschiedlichen Typen benennt Lewin wie folgt:

¹⁰⁸ Auch hier gibt es also Parallelen zu Piaget, der seine Theorie der Adaptation ebenfalls in Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus entwickelte (vgl. hierzu auch Mietzel 1998).

„1. Lernen als eine *Veränderung* der Erkenntnisstruktur (Wissen); 2. Lernen als eine *Veränderung* der Motivation (annehmen oder ablehnen lernen); 3. Lernen als eine *Veränderung* der Gruppenzugehörigkeit oder Ideologie (das ist ein wichtiger Aspekt des Hineinwachsens in eine Kultur); 4. Lernen in der Bedeutung der Willkürbeherrschung der Körpermuskulatur (das ist einer der Hauptaspekte des Erwerbs von Fertigkeiten wie des Sprechens und der Selbstbeherrschung).“ (Lewin 1942a, S. 107; Hervorhebungen DB)

Lewin erörtert die feldtheoretischen Aspekte dieser Typen in unterschiedlichen Beiträgen, die teils zeitlich weit auseinanderliegen. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass insbesondere der dritte Typ des „Lernen[s] als eine Veränderung der Gruppenzugehörigkeit oder Ideologie“ (Lewin 1942a, S. 107) in Lewins späten Veröffentlichungen bis zu seinem Tod eine immer größer werdende Rolle einnimmt und hierbei vor allem die Situation der jüdischen Minderheit (vgl. hierzu z. B. Lewin 1953; Lewin 1944; Lewin 1947)¹⁰⁹. Dies korrespondiert in gewisser Weise mit seinem zunehmenden Forschungsinteresse und der Entwicklung des gruppendynamischen Konzeptes, das er insbesondere in der amerikanischen Emigration entwickelte und fundierte (vgl. hierzu Lewin 1953). An dieser Stelle sollen insbesondere die ersten beiden Typen des Lernens im Vordergrund stehen, da diese dem heute vorherrschenden Verständnis des Lernens als einer dauerhaften Veränderung von Verhaltensdispositionen (vgl. z. B. Hasselhorn/Gold 2006, S. 35ff.) am nächsten stehen. Sie ermöglichen somit die spezifische Perspektive der Feldtheorie auf Lernen deutlicher hervortreten zu lassen.

Neben diesen Typen von Veränderungsprozessen unterscheidet Lewin – und auch hier gibt es sehr konkrete Parallelen zu Piaget (vgl. hierzu Mietzel 1998, S. 71-97; Piaget 1961) – auf einer gewissermaßen übergeordneten Ebene die Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrung von der Verhaltensänderung aufgrund von Einsicht (vgl. Lewin 1942a, S. 110/111). Das Verhalten aufgrund von Erfahrung ist hierbei quasi eine Wiederholung von bereits bekanntem Verhalten und hat seinen Ursprung für Lewin in der Gewohnheit und im weitesten Sinne im Gedächtnis, wohingegen ein Verhalten aus Einsicht – und dies ist das Fundament für die Beleuchtung der Lewinschen Lerntheorie – für Lewin darauf beruht, „(...) sich stattdessen durch etwas wie eine theoretische Analyse der gegenwärtigen Situation lenken zu lassen“ (Lewin 1942a, S. 111) (vgl. Lewin 1942a, S. 110/111).

Wenn an dieser und einer Reihe weiterer Stellen dieses Kapitels Verhalten und Lernen gewissermaßen ineinanderfließen, so geschieht dies bewusst, auch wenn dies für einen ‚Nicht-Feldtheoretiker‘ zunächst undifferenziert und wenig trennscharf erscheinen mag. Lernen bedeutet für Lewin in erster Linie Veränderung (vgl. Lewin 1942a, S. 107), wie im Zitat oben bereits deutlich wurde. Verhalten

¹⁰⁹ Vgl. hierzu auch das Unterkapitel zur jüdischen Erziehung (ab S. 304). Dieses Kapitel ist vor allem im Hinblick auf die aktuelle Inklusionsdebatte in der Erziehungswissenschaft von prominentem Interesse.

ist bzw. genauer gesagt eine Veränderung des Verhaltens wiederum ist Ausdruck der Veränderung von kognitiv bzw. allgemeiner formuliert psychologischen Strukturen (vgl. Lewin 1942a, S. 113).¹¹⁰ Solle (1969, S. 134) beschreibt diesen Zusammenhang zwischen Verhalten und Lernen in der Lewinschen Feldtheorie wie folgt:

„Da man [in der Feldtheorie] psychische Prozesse allgemeiner Art zu erfassen sucht, ist die Grenzziehung zwischen Verhalten und Lernen insofern fließend, als in beiden ‚Veränderung‘ intendiert wird.“ (Solle 1969, S. 134)

Im Folgenden sollen nun die unterschiedlichen Typen des Lernens, die von Lewin unterschieden werden, genauer betrachtet werden.

2.5.2.2 Lernen als Veränderung der Erkenntnisstruktur

Dieser Typus des Lernens stellt in heutigen Lerntheorien das alles beherrschende Zentrum dar. Lernen wird hierbei meist auf diesen Typus des Lernens reduziert (vgl. hierzu z. B. Edelman 1999, S. 393; Hasselhorn/Gold 2006, S. 35ff.).¹¹¹ Dies zu betonen ist deshalb wichtig, weil dieser Typus des Lernens somit auch für einen ‚Nicht-Feldtheoretiker‘ leicht nachzuvollziehen sein dürfte. Insofern bietet er einen guten Ausgangspunkt für die Klärung der unterschiedlichen Lerntypen bei Lewin. Allerdings gilt es schon hier darauf hinzuweisen, dass Lewin auch diese Art des Lernens mit durchgängig feldtheoretischen Begriffen systematisch definiert. Den Ausgangspunkt für diese feldtheoretische Definition des Lernens nach dem hier behandelten Typus bildet die Überlegung, dass sich die Erkenntnisstruktur von der Lewin hier spricht, in der Feldtheorie als Feld darstellen lässt.

Die Veränderung von bestehenden (kognitiven) Strukturen, die hier mit dem Lernen gleichgesetzt wird, lässt sich für Lewin jedoch schon bei diesem Lerntypus genauer definieren, entweder als eine „Differenzierung von unstrukturierten Bereichen“ (Lewin 1942a, S. 111) oder aber eine „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) von bereits (vor-) strukturierten Bereichen (vgl. Lewin 1942a, S. 111-116).¹¹² Der Begriff der ‚Bereiche‘, der ja in der Feldtheorie in vielfacher Hinsicht eine Rolle spielt und ein klassischer Begriff der Feldtheorie ist, darf hierbei jedoch nicht nur räumlich verstanden werden. Vielmehr hat der Begriff bei Lewin auch

¹¹⁰ Lewin spricht von einer „(...) kognitive[n] Veränderung der psychologischen Welt (...)“ (Lewin 1942a, S. 113).

¹¹¹ Für Solle ist bei diesem Typus des Lernens zudem „(...) die Verwandtschaft mit Tolmans Lerntheorie unverkennbar“ (Solle 1969, S. 134), wie sie etwa von White (1943) beschrieben wurde (vgl. Solle 1969, S. 134).

¹¹² Umgangssprachlich würde man hier vermutlich von *Neu-* oder aber *Umlernen* sprechen.

eine zeitliche Komponente (vgl. Lewin 1942a, S. 116/117): Differenziert und umstrukturiert werden für Lewin nicht nur räumlich-kognitive Erkenntnisstrukturen, sondern auch „Zeitperspektiven“ (Lewin 1942a, S. 117), die hier in diesem Sinne auch als ‚zeitliche Erkenntnisstrukturen‘ bezeichnet werden könnten (vgl. ebd.). Eine Veränderung der Erkenntnisstruktur durch Lernen bedeutet dann für Lewin beispielsweise eine „Ausweitung der Zeitperspektive“ (Lewin 1942a, S. 117) (vgl. ebd.): Konkret bedeutet dies, dass das Kind beispielsweise zunehmend differenziertere Erkenntnisstrukturen über eine zunehmend weiter zurückreichende Vergangenheit (die eigene aber auch die kulturelle) aber auch über mögliche Zukunftsmöglichkeiten (ebenfalls die eigene aber auch die kulturelle wie z. B. Schlüsselprobleme der Menschheit) gewinnt. Lewin sieht gerade hinsichtlich dieser „Ausweitung der Zeitperspektive“ (Lewin 1942a, S. 117) die Schule, den Lehrer und Erzieher traditionell in einer besonderen Verantwortung (vgl. ebd.).

Neulernen

Lewin führt zunächst den Typus des Neulemens, bzw. des Lernens als eine „Differenzierung von unstrukturierten Bereichen“ (Lewin 1942a, S. 111) ein. Er veranschaulicht dies an dem plastischen Beispiel eines Menschen, der in eine neue, ihm unbekannte Stadt zieht (vgl. insgesamt Lewin 1942a, S. 111-113). Das Neulernen, das hier stattfindet, lässt sich mit Hilfe des in der Feldtheorie gängigen Werkzeuges der Topologie veranschaulichen (vgl. Abb. 52-54). Lernen ist für Lewin hierbei in erster Linie eine „psychologische Veränderung“ (Lewin 1942a, S. 111) bzw. eine „kognitive Veränderung“ (Lewin 1942a, S. 113) eines zuvor undifferenzierten Bereiches (vgl. Lewin 1942a, S. 111-113). Lewin beschreibt die Prozesse rund um die Abb. 52-54 wie folgt (vgl. Lewin 1942a, S. 111-113): Abb. 52 stellt in diesem Sinne zunächst die Situation des Menschen (P) dar, der am Bahnhof (Bh) der ihm fremden Stadt (äußere Grenze der Abb. 52) ankommt (vgl. Lewin 1942a, S. 111). Es gibt in dieser fremden Stadt für die Person (P) zunächst nur einen weiteren Bereich von Interesse, der quasi sein nächstes Ziel darstellt, nämlich seine Unterkunft, möglicherweise die Wohnung (W), die er im Vorfeld und quasi aus der Ferne angemietet hat. Diese beiden Bereiche liegen noch unverbunden im neuen Lebensraum der Person, weil er den Weg vom Bahnhof zu seiner neuen Unterkunft noch nicht kennt. Lewin spricht für den Bereich, der zwischen dem Bahnhof und der Unterkunft liegt, von einem „(...) Gebiet, das psychologisch den Charakter der Unstrukturiertheit (u) aufweist“ (Lewin 1942a, S. 111) (vgl. ebd.). Lewin definiert diese *Unstrukturiertheit* genauer als ein Gebiet das geprägt ist von einer großen psychologischen „Unklarheit“ (Lewin 1942a, S. 112)

für die Person (P), es ist „unbestimmt“ (Lewin 1942a, S. 112) und richtungslos (Lewin 1942a, S. 111/112).

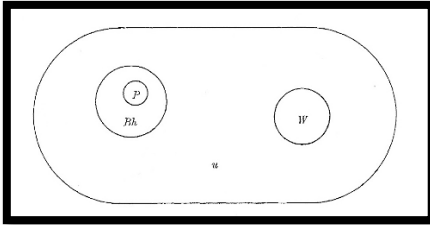


Abb. 52. Quelle: Lewin 1942a, S. 111.

Es ist dieser Charakter der Gesamtsituation der nun maßgeblich ist für das Verhalten der Person (P) (vgl. Lewin 1942a, S. 112): Er wird sich kundig machen müssen. Er wird möglicherweise einen Stadtplan zu Rate ziehen und sich mit dem Plan der öffentlichen Verkehrsmittel vertraut machen müssen.

Schließlich wird er in Erfahrung bringen, dass ihn ein bestimmter Bus in die Nähe seiner neuen Unterkunft bringen wird. Diese ersten Erkundungen und die anschließende Fahrt mit dem Bus stellen „eine erste Strukturierung“ (Lewin 1942a, S. 112) des neuen Umfeldes dar (vgl. ebd.). Die anfängliche Richtungslosigkeit des undifferenzierten Gebietes verändert sich dahingehend, dass zumindest klarer wird, dass beispielsweise eine bestimmte Buslinie in die Richtung zur Wohnung

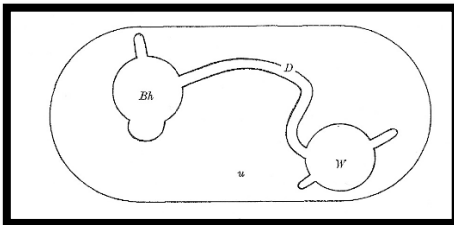


Abb. 53. Quelle: Lewin 1942a, S. 112.

hinführt, während eine andere Buslinie in eine Richtung führt, die die Person von der Wohnung wegführen würde (vgl. Lewin 1942a, S. 112). Abb. 53 zeigt diese psychologische Veränderung und „erste Strukturierung“ (ebd.) des neuen Lebensraumes.

Lewin beschreibt die psychologischen Veränderungen, die durch diese „erste Strukturierung“ (Lewin 1942a, S. 112) generiert werden genauer in folgender Passage:

„Die ‚Richtung vom Bahnhof zur Wohnung‘ ist definiert durch die Verwendung der Autobuslinie D; der Neugekommene hat einen Eindruck von der Entfernung zwischen diesen

zwei Punkten in der Stadt empfangen. Der Autobus machte eine Anzahl Wendungen. Demzufolge ist der Neugekommene nicht sehr sicher über die *geographische Lage* der beiden Punkte. Doch kennt er jetzt die Richtung im Sinne des ‚*Weges*, den er einschlagen kann‘.“ (Lewin 1942a, S. 112; Hervorhebung DB)

Die in dieser Passage hervorgehobenen Begriffe der *Richtung*, *Entfernung*, *geographischen Lage* (i. e. Ort) und des *Weges* charakterisieren die Art der Strukturierung des neuen Lebensraumes. Es handelt sich bei allen hervorgehobenen Begriffen um zentrale feldtheoretische Begriffe, die allesamt an anderen Stellen dieser Arbeit ausführlich beleuchtet wurden. Was Lewin hier beschreibt, könnte man auch mit einer *ersten geographischen Orientierung* bzw. einer Art *geographischen Lernens* bezeichnen. Es ist ein „(...) Prozeß der Differenzierung von vorher undifferenzierten Bereichen (...)“ (Lewin 1942a, S. 112).

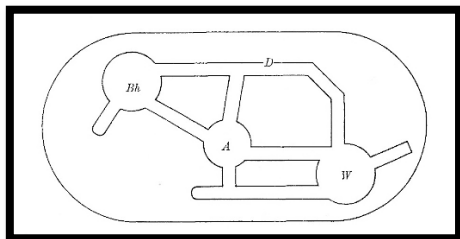


Abb. 54. Quelle: Lewin 1942a, S. 113.

Ein Prozess der langsam fortschreitet, wie in Abb. 54 deutlich wird. Analog beschreibt Lewin hier quasi den nächsten Tag der Person, wenn es nun darum geht, von der neuen Wohnung (W) zur Arbeitsstelle (A) zu gelangen (vgl. Lewin 1942a, S. 113).

Die Person wird nach und nach neue Wege und Verbindungen zwischen den einzelnen Bereichen entdecken und so ein zunehmend differenzierteres Bild seiner neuen Umwelt bzw. seines neuen Lebensraumes entwickeln. Dieser Prozess des geographischen Orientierens bzw. Differenzierens und Neulernens dient Lewin gewissermaßen als Blaupause für jegliche Formen des Neulernens, denn Lewin überträgt diesen Prozess analog auf andere Bereiche des Neulernens wie etwa das Kennenlernen des „gesellschaftlichen Lebens der Stadt“ (Lewin 1942a, S. 112) (vgl. ebd.):

„Am Anfang wird es unklar sein, in welcher *sozialen Richtung* sich der Fremde bei der *Annäherung* an eine bestimmte Person bewegt. Aber mehr und mehr wird er wissen, wer wer ist, wie sich das gesellschaftliche Leben in der Stadt aufbaut, welches die direkten und die indirekten *Wege* sind und welche *Zugänge* man leicht und welche schwierig begehen kann.“ (Lewin 1942a, S. 112/113; Hervorhebungen DB)¹¹³

¹¹³ Auch in diesem Zitat wurden wieder bewusst die feldtheoretischen Begriffe hervorgehoben.

Was bei der geographischen Orientierung und Differenzierung noch sehr plastisch und direkt mit den Mitteln der mathematischen Topologie dargestellt werden kann muss bei der hier beschriebenen zunehmenden Differenzierung des unstrukturierten Bereiches des gesellschaftlichen Lebens eher symbolisch betrachtet werden, was jedoch gerade angesichts der Tatsache, dass die mathematische Topologie nicht die Metrik sondern die Beziehungen im Blick hat (siehe hierzu ausführlich Kapitel 2.3.3) kein Problem darstellt.

Wie bereits oben angedeutet, bleibt Lewin nicht bei diesen Arten der geographischen und gesellschaftlichen „Differenzierung von unstrukturierten Bereichen“ (Lewin 1942a, S. 111) stehen. Sie dienen ihm lediglich als exemplarische und anschauliche Beispiele für Neulernen im Allgemeinen. Dieses Neulernen geht für Lewin immer einher mit einer „(...) kognitive[n] Veränderung der psychologischen Welt (...)“ (Lewin 1942a, S. 113) der betreffenden Person (vgl. ebd.). Diese *psychologische Welt* muss verstanden werden als das innere kognitive Korrelat bzw. mentale Bild der äußeren Welt. Lewin überträgt die Ausführungen und Beschreibungen des Beispiels der Person die in eine fremde Stadt umzieht beispielsweise analog auf das mathematische Problemlösen (vgl. Lewin 1969, S. 145-147)¹¹⁴ oder die Situation eines Studierenden der griechischen Geschichte (vgl. Lewin 1942a, S. 113) und führt aus: „Wiederum wird ein zunächst unbestimmter und unstrukturierter Bereich *kognitiv strukturiert und spezifisch*.“ (Lewin 1942a, S. 113; Hervorhebung DB). Dieses Zitat ist nichts Geringeres als eine Definition von Lernen – zumindest wenn es sich um den Typus des Neulernens handelt. Lewin geht in seinen Analogien und Interpretationen sogar noch einen Schritt weiter und sieht in der hier beschriebenen „Differenzierung von unstrukturierten Bereichen“ (Lewin 1942a, S. 111) einer Person die sich nach und nach ihre neue Umwelt erschließt ein Beispiel für Entwicklungsprozesse im Allgemeinen (vgl. Lewin 1942a, S. 113):

„Nach allem, was wir wissen, kann das Neugeborene nicht zwischen sich selbst und seiner Umgebung unterscheiden; langsam nehmen bestimmte *Bereiche*, zum Beispiel die mit dem Essen verknüpften, einen *spezifischeren Charakter* an und werden zunehmend *differenzierter*; die Teile seines eigenen Körpers heben sich voneinander und von der übrigen Welt ab; soziale Beziehungen *entwickeln sich* und werden differenzierter; auch die Bedürfnisse, die Gefühle und die Sprache machen einen ähnlichen *Differenzierungsprozess* durch (Barker, Dembo und Lewin 1941; Brooks 1937¹¹⁵, Koffka 1925; Werner, 1940).“ (Lewin 1942a, S. 113; Hervorhebungen DB)

¹¹⁴ Siehe hierzu auch ausführlich das folgende Unterkapitel ‚Mathematisches Problemlösen als ‚Sonderform‘ des Neulernens‘ (Lewin 1942a, S. 111) (siehe S. 198ff.).

¹¹⁵ Lewin gibt als Erscheinungsjahr hier 1937 an. Recherchen allerdings ergaben, dass es sich vermutlich um ein Werk von Brooks handelt, das im Jahr 1942 erschienen ist: Brooks, F.D. (1942): *Child psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

Die Hervorhebungen in diesem Zitat sollen nochmals verdeutlichen, dass Lewin sowohl bei seinem Entwicklungskonzept als auch bei seiner Lerntheorie mit denselben Begriffen arbeitet, insbesondere mit dem Begriff der *Differenzierung*.¹¹⁶ Lernen und Entwicklung wird durch diese Art der Betrachtung und Verwendung von gleichen Begrifflichkeiten und Konstrukten bei Lewin aufs engste miteinander verknüpft. Im Folgenden soll nun ausführlicher beleuchtet werden, was dies für das mathematische Problemlösen bedeutet, weil dies gerade für Bildungsprozesse im schulischen Kontext von besonderer Relevanz ist. Auch hier wird sichtbar werden, wie eng die Phänomene für Lewin tatsächlich beieinanderliegen.

Mathematisches Problemlösen als Sonderform des Neulernens

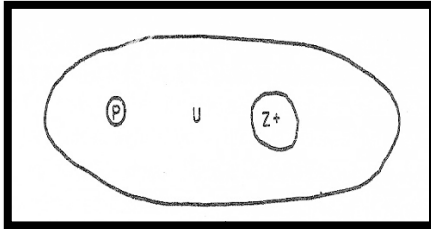
Wie bereits angedeutet, handelt es sich beim mathematischen Problemlösen feldtheoretisch betrachtet nicht um einen neuen Typus bzw. Untertypus des Lernens sondern ebenfalls um eine bestimmte Form des Lernens durch „Differenzierung von unstrukturierten Bereichen“ (Lewin 1942a, S. 111) (vgl. hierzu Lewin 1969, S. 145-147) wie sie im eben bereits ausführlich behandelt wurden. In diesem Sinne kann man dieses Unterkapitel als einen vertiefenden Exkurs bzw. eine analoge Übertragung des ‚Bahnhofsbeispiels‘ (vgl. hierzu Lewin 1942a, S. 111-113) in den Kontext der Mathematik betrachten. Was im ‚Bahnhofsbeispiel‘ die geographische Orientierung in einem unstrukturierten geographischen Bereich bedeutete, ist hier die ‚mathematische Orientierung‘ in einem unstrukturierten mathematischen Bereich. Unstrukturiert – Lewin spricht auch von „Zonen unbestimmter Qualität“ (Lewin 1969, S. 145) – ist der Bereich für Lewin vor allem deshalb, weil in der Ausgangssituation, i. e. die mathematische Problemstellung, nicht klar ist, in welche *Richtung* gehandelt werden muss, um zum Ziel, i. e. die mathematische Problemlösung, zu gelangen (vgl. Lewin 1969, S. 147). Lewin beschreibt diese Ausgangssituation feldtheoretisch wie folgt:

„Man weiß, daß die Aufgabenlösung möglich ist, aber man vermag keinen *Zugang* zur Lösung zu erkennen. Über die Situation ist dann nur zu sagen: im Lebensraum besteht ein *Gebiet*, das von der Person *P* *getrennt* ist und der Aufgabenlösung entspricht.“ (Lewin 1969, S. 145; Hervorhebung DB)

Die Hervorhebungen verdeutlichen, dass Lewin das kognitive Problem mit Hilfe von räumlichen Begriffen beschreibt. Man könnte hier feldtheoretisch spezifischer auch sagen, dass eine Lokomotion in Richtung des abgetrennten Bereiches deshalb

¹¹⁶ Was dies konkret für die kindliche Entwicklung bedeutet wurde im vorangehenden Kapitel dieser Arbeit bereits ausführlich beleuchtet (siehe S. 140ff.).

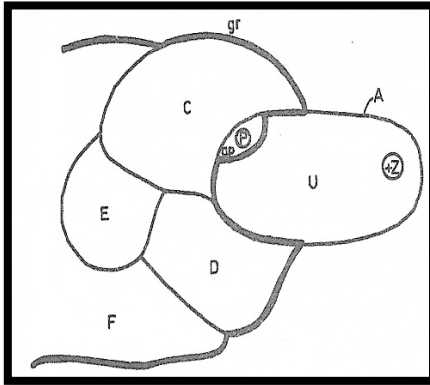
unmöglich ist, weil zwischen diesen Bereichen ein Gebiet von „unbestimmter Qualität“ (Lewin 1969, S. 145) liegt (vgl. ebd.).



Lewin stellt diese Ausgangssituation mit der Abb. 55 dar (vgl. Lewin 1969, S. 146). Das Pluszeichen vor dem Z symbolisiert, dass es sich um ein angestrebtes Ziel handelt, bzw. dass von diesem Ziel eine positive (anziehende) Feldkraft auf die Person (P) ausgeht (vgl. ebd.).

Abb. 55. Quelle: Lewin 1969, S. 146.

Abb. 56 stellt eine feldtheoretisch tiefergehende Analyse dieser Ausgangssituation dar (vgl. Lewin 1969, S. 146). Es werden nun auch feldtheoretische Begriffe wie Grenzen bzw. Grenzlinien (gr) und Bewegungsspielräume (C, D, E, F) in die Analyse mit einbezogen (vgl. ebd.): Der Ausgangspunkt (ap) liegt innerhalb des Bereiches der mathematischen Aufgabenstellung (A), die Lokomotion in Richtung der Lösung der Aufgabe (+Z) jedoch ist durch die bestehende Grenze, die hier als Barriere fungiert unmöglich und zwar weil das Gebiet zwischen dem Ausgangspunkt (ap) und der Lösung (+Z) für die Person (P) „unbestimmt“ (Lewin 1969, S. 145) ist (vgl. Lewin 1969, S. 145/146). Lokomotionen sind lediglich innerhalb der Grenzen der für die Person (P) zugänglichen Bereiche (C, D, E, F) möglich, denn hier hat die Person in Form der Gebiete C, D, E und F „Bewegungsspielräume“ (Lewin 1969, S. 145), die als kognitiv-mathematisch bestimmte und differenzierte Gebiete für die Person (P) betrachtet werden müssen (vgl. ebd.). Diese bestimmten und differenzierten Gebiete (C, D, E, F) repräsentieren hierbei im übertragenen Sinne sicher beherrschtes mathematisches Wissen der Person (P).



So könnte beispielsweise das Gebiet C für ein sicheres Beherrschen des Dreisatzes stehen, wohingegen das Gebiet D vielleicht für Bruchrechnen steht. Was in der Darstellung (Abb. 56) jedoch deutlich wird ist, dass nicht klar ist, ob diese „Bewegungsspielräume“ (Lewin 1969, S. 145) bzw. mathematisch differenzierten Gebiete zum Ziel, i. e. der Lösung der konkreten mathematischen Aufgabe (+Z) hinführen (vgl. Lewin 1969, S. 146).

Abb. 56. Quelle: Lewin 1969, S. 146.

Was hier dargestellt ist, ist vor allem aus pädagogisch-diagnostischer Sicht interessant, denn es ist quasi eine (Orts-)Analyse bzw. Diagnose dessen, wo der Schüler zu Beginn der Aufgabenstellung steht. Es handelt sich allerdings um eine relativ statische Diagnose, d. h. eine Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes. Erst die Abb. 57 versucht nun die Dynamik des Geschehens, i. e. den Problemlöseprozess zu erfassen (vgl. Lewin 1969, S. 146). Sichtbar wird hier, dass sich der Schüler im betreffenden Fall quasi aus zwei Richtungen einer Problemlösung zu nähern versucht (vgl. ebd.). Lewin spricht für den Problemlöseprozess auch vom Versuch des Schülers „(...) vom Anfangsgebiet ap nach der Lösung Z eine *Brücke* zu schlagen“ (Lewin 1969, S. 145; Hervorhebung DB). Noch expliziter feldtheoretisch betrachtet könnte man diese „Brücke“ (ebd.) als *Weg* bezeichnen, der eine *Lokomotion* in Richtung des *positiven Aufforderungscharakters* ermöglicht.

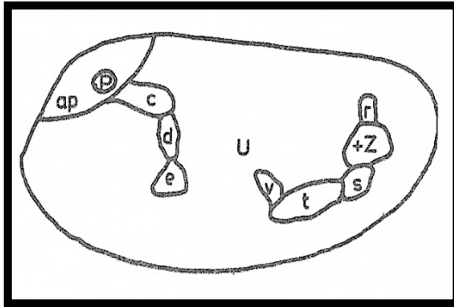


Abb. 57. Quelle: Lewin 1969, S. 146.

Der Weg wird von der einen Seite aus betrachtet darin bestehen, dass der Schüler von seinem Ausgangspunkt aus durch die Aneinanderreihung mit für ihn im Zusammenhang mit der Zielerreichung (Problemlösung) plausiblen und gleichzeitig kognitiv differenzierten Bereichen (also sicher beherrschtes Wissen) voranschreitet (vgl. Abb. 57; vgl. Lewin 1969, S. 145/146).

Heute würde man dies als ein Anknüpfen an bereits bekanntes Vorwissen seitens des Schülers bezeichnen. Lewin allerdings betrachtet dies nur als *einen* Schritt beim Problemlöseprozess, der andere besteht für ihn darin, dass der Schüler gleichzeitig auch von der anderen Seite der Problemlösung (+Z) aus betrachtet versuchen wird, „(...) einen Bezirk r zu finden, der mit Z zusammenhängt, und den [er] von ap aus leichter zu erreichen hofft“ (Lewin 1969, S. 145) (vgl. ebd.). Die Abb. 57 zeigt, dass dieser Bereich r in diesem konkreten Beispiel eines Problemlöseprozesses nicht in die „richtige“ Richtung, also in Richtung ap führt und damit die Distanz nicht verringert (vgl. Lewin 1969, S. 146). Allerdings zeigt die Darstellung auch, dass der Schüler weitere mit der Lösung des Problems zusammenhängende Bereiche (s, t, v) findet, die tatsächlich zielführend, im Sinne einer Verringerung der Distanz zwischen Ausgangspunkt und Problemlösung sind (vgl. Lewin 1969, S. 145/146). Trotzdem bleibt festzuhalten – und dies ist die große Schwierigkeit für den Schüler bei dieser Art der Problemlösung – bewegt sich der Schüler bis zur vollständigen Problemlösung auf unsicherem Gelände, was Lewin wie folgt beschreibt:

„Bewegt man sich durch eine solch unstrukturierte Zone [i. e. U in Abb. 57], um ein bestimmtes Gebiet erreichen zu müssen, so bleibt – solange die Brücke nicht wirklich vollendet ist – oft ungewiß, ob die anfangs kognitiv gebildeten Bereiche s, t, v und c, d, e auch tatsächlich als Zugang zur Lösung dienen oder nicht.“ (Lewin 1969, S. 145)

Auf diese Weise also entsteht mit Hilfe von feldtheoretischen Begriffen und Hilfsmitteln eine detaillierte Analyse der Denkprozesse des Schülers. Zentral hervorzuheben ist hierbei, dass es mit Hilfe feldtheoretischer Mittel möglich ist, die besondere Schwierigkeit des Problemlöseprozesses zu erfassen. Es handelt sich bei der Abb. 57 gewissermaßen um eine feldtheoretische Betrachtung eines Prob-

lemlöseprozesses wie er gerade in schulischen Bildungsprozessen und hier vor allem in schülerorientierten Lehr- und Lernkontexten mannigfach vorkommt. Ein Lehrer, der in dieser Art über die Denkprozesse des Schülers im Bilde ist könnte sicherlich leichter dabei helfen, dem Schüler beim ‚Brückenbau‘ zu helfen.

Letztlich könnte man insgesamt betrachtet sicherlich streiten, ob es sich beim Problemlösen tatsächlich allein um ein Neulernen im Sinne der „Differenzierung von unstrukturierten Bereichen“ (Lewin 1942a, S. 111) handelt oder ob nicht auch die im Folgenden ausführlicher beleuchtete Unterform des Lernens als „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) bei solchen Problemlösungen eine zentrale Rolle spielt. Gerade im Hinblick auf kognitive Konflikte bzw. kognitiven Diskrepanzerfahrungen zwischen Erwartetem und Eintretendem wie sie etwa in Piagets Denken eine zentrale Rolle spielen (vgl. Mietzel 1998, S. 76ff.; Piaget 1961) erscheint die „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) wie sie auch Lewin beschreibt (vgl. Lewin 1942a, S. 114-116) höchst anschlussfähig. Lewin allerdings betrachtet das mathematische Problemlösen – wie hier dargestellt – allein als eine „Differenzierung von unstrukturierten Bereichen“ (Lewin 1942a, S. 111).

Umlernen

Lewin unterscheidet mit diesem Typus des Lernens die „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) von der *Neustrukturierung* bzw. das *Umlernen* vom *Neulernen*.¹¹⁷ Der Grund hierfür liegt in der Überlegung Lewins, dass es sich bei diesen kognitiven Veränderungen um unterschiedliche psychologische Prozesse handelt (vgl. Lewin 1942a, S. 114). Beim *Neulernen* erhöht sich der „Differenziertheitsgrad“ (Lewin 1942a, S. 114) und Lewin meint damit, dass sich aus einem undifferenzierten Bereich (in Abb. 52 u) eine „(...) Unterteilung von Regionen in kleinere Einheiten“ (Lewin 1942a, S. 114) und damit eine größere Strukturierung ergibt (vgl. ebd.). Diese Regionen und Bereiche werden zunehmend differenzierter und strukturierter und sie verbinden sich nach und nach zu einem ‚durchdifferenzierten‘ Gebilde (vgl. hierzu Abb. 53 aber auch Abb. 54 aus dem vorangegangenen Kapitel; vgl. Lewin 1942a, S. 111-113).

Beim *Umlernen* hingegen „(...) kommt es zu Veränderungen in der Erkenntnisstruktur ohne Zu- oder Abnahme des Differenziertheitsgrades“ (Lewin 1942a, S. 114; Hervorhebung DB). Was Lewin hier meint ist, dass bestimmte Regionen nicht klarer und strukturierter bzw. in noch „kleinere Einheiten“ (Lewin 1942a, S. 114) untergliedert werden, wie dies beim *Neulernen* der Fall ist, sondern dass

¹¹⁷ Die hier kursiv gedruckten Begriffe werden von Lewin nicht verwendet.

sich bestimmte, bereits strukturierte Regionen in anderer Weise miteinander verbinden (vgl. Lewin 1942a, S. 114-116). Lewin veranschaulicht diesen Prozess der „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) gerne am Beispiel der Barrierenprobleme (vgl. Lewin 1942a, S. 114-116).

Ein solches Barrierenproblem wird in Abb. 58 und in seiner weiteren Entwicklung auch in Abb. 59 dargestellt. Vergleicht man die beiden Abbildungen, so veranschaulichen sie einen entscheidenden qualitativen Unterschied der für Lewin auf einer psychologischen „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) beruht, die wiederum auf „Einsicht“ (ebd.) zurückgeht (vgl. ebd.).

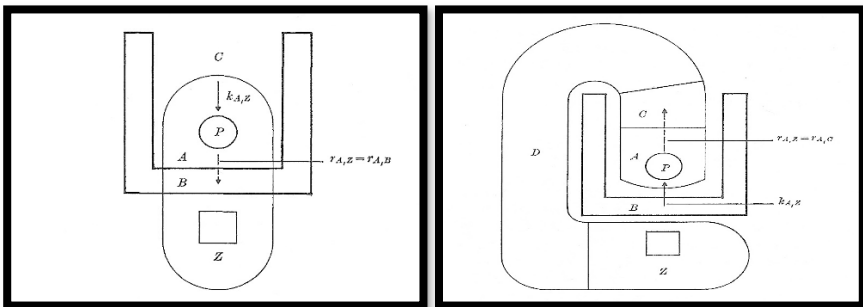


Abb. 58. Quelle: Lewin 1942a, S. 114/115. Abb. 59. Quelle: Lewin 1942a, S. 114/115.

Lewin beschreibt die Situationen mit Hilfe der Topologie und der Vektormathematik wie folgt (vgl. Lewin 1942a, S. 114-116; vgl. hierzu auch Lewin 1935): Eine Person (P) ist von einer U-förmigen Barriere (B) umgeben, die sie daran hindert ein Ziel (Z) zu erreichen, das jenseits dieser Barriere liegt. Lewin spezifiziert die Person (P) aus Abb. 58 genauer als „einjähriges Kind“ (Lewin 1942a, S. 114). Insofern könnte man sich veranschaulichend vorstellen, dass das Lieblingsspielzeug (Z) des Kindes (P) hinter einen Zaun (B) gefallen ist. Die „Region“ (Lewin 1942a, S. 114) in der sich das Kind bzw. die Person (P) aufhält bezeichnet Lewin mit „A“. Es ist dies die Region in die das Kind durch die wirkende Kraft ($k_{A,Z}$) quasi gedrängt wird, weil es dort seinem Ziel am nächsten ist. Allerdings wirken an der Barriere (B) nun „hemmende[n] Kräfte“ (Lewin 1942a, S. 114) der Lokomotion des Kindes in Richtung (r) auf sein Ziel (Z) entgegen. Diese Kräfte ($k_{A,B}$) sind größer oder zumindest gleich der Kraft ($k_{A,Z}$) der „Lokomotionstendenz“ (Lewin 1942a, S. 114), so dass das Kind die Barriere nicht überwinden kann. Lewin beschreibt das psychologische Dilemma bzw. den psychologischen Konflikt des Kindes wie folgt: „Vor der Lösung [des Konflikts] ist die Richtung ($r_{A,Z}$) von der

Region A, wo sich das Kind (P) befindet, zum Ziel Z gleich der Richtung ($r_{A,B}$) zu der Barriere B ($r_{A,B}=r_{A,Z}$).“ (Lewin 1942a, S. 114)

Die Region C ist für das Kind (P) in Abb. 58 keine Lösung, weil es psychologisch die Bedeutung einer Entfernung „vom Ziel [Z] weg“ (Lewin 1942a, S. 114) hätte (vgl. ebd.). Um das Problem zu lösen, bedarf es für Lewin entweder „der Einsicht“ (ebd.) oder aber – und Lewin setzt dies quasi gleich mit der Entstehung von Einsicht – wenn das Kind älter wird (vgl. Lewin 1942a, S. 114). Hier ist allerdings Vorsicht geboten, denn man könnte vorschnell geneigt sein, beim älteren Kind ein mehr an *Erfahrungen* als Ursache der Lösung zu vermuten. In gewisser Weise ist dies zutreffend, allerdings gilt es für Lewin den Begriff der *Erfahrung* hier genauer zu differenzieren, denn Lewin unterscheidet hier genauer zwischen *Wiederholungen* bzw. *mechanischen Wiederholungen* und *Einsicht* (vgl. Lewin 1942a, S. 116). Auch Wiederholungen führen zu einem mehr an Erfahrung aber entscheidend ist nicht dieses mehr an Erfahrung, sondern entscheidend für das Lernen ist die Einsicht, die immer eine echte „(...) Veränderung der Erkenntnisstruktur (...)“ (Lewin 1942a, S. 116) bedeutet (vgl. ebd.).

Mechanische Wiederholungen können zwar von außen betrachtet ebenfalls zum Erfolg führen, sie gehen aber nicht auf echte „(...) Veränderung der Erkenntnisstruktur (...)“ (Lewin 1942a, S. 116) zurück und genau diese ist ja für Lewin das entscheidende Definitionskriterium für Lernen. Lewin geht hierbei sogar noch einen Schritt weiter wenn er ausführt, dass eine mechanische Wiederholung bezüglich der „(...) Veränderung der Erkenntnisstruktur (...)“ (Lewin 1942a, S. 116) und damit bezüglich des Lernens sogar kontraproduktiv wirken kann, weil sie eben Einsicht verhindert und eher zu einer „(...) Desorganisation und Entdifferenzierung (...)“ (Lewin 1942a, S. 116) von Erkenntnisstrukturen durch „psychische Sättigung“ (ebd.) führt (vgl. ebd.). Wirkliche Einsicht, die zu einer echten Umstrukturierung der Erkenntnisstrukturen führt, bedarf für Lewin viel eher der „(...) psychologischen Distanz vom Problem (...)“ (Lewin 1942a, S. 116) (vgl. ebd. verweisend auch auf Köhler 1925). Der Grund für diese Wirkung der „psychologischen Distanz“ (ebd.) liegt für Lewin in der Möglichkeit und Notwendigkeit „(...) sich einen Überblick über einen weiteren Bereich zu verschaffen“ (ebd.; ebenfalls verweisend auf Köhler 1925). Zusammenfassend könnte man Lewin hier so interpretieren, dass erst die „Gesamtschau“ die Möglichkeit bietet, *Bereiche, Wege* und Zusammenhänge bei der Lösung zu entdecken, die bisher verborgen blieben.

Abb. 59 zeigt nun dieselbe Ausgangssituation für ein älteres Kind oder ein Kind das Einsicht in die Zusammenhänge gewonnen hat (vgl. Lewin 1942a, S. 114/115): Das Kind hat die Situation psychologisch umstrukturiert, denn die einzelnen Bereiche A, C, D und Z sind *keine* „getrennten Bereiche[n]“ (Lewin 1942a, S. 114) mehr (vgl. ebd.). Die Bewegung bzw. Lokomotion in Richtung C hat damit für das Kind (P) einen anderen psychologischen Charakter gewonnen,

nämlich nicht mehr den „weg vom Ziel“ (Lewin 1942a, S. 114), sondern den als einen „(...) erste[n] Teil des Weges $w_{A,C,D,Z}$ (...)“ (Lewin 1942a, S. 115) (vgl. ebd.): „Die Kraft $k_{A,Z}$ führt jetzt zur Lokomotion von A nach C, in Übereinstimmung mit der veränderten Bedeutung der Richtung.“ (Lewin 1942a, S. 115).

„Umstrukturierungen“ (Lewin 1942a, S. 114-116) also bedeuten für Lewin in erster Linie veränderte kognitiv-psychologische Richtungen und Verbindungen von Bereichen zu erkennen, die vor einer Veränderung der Erkenntnisstruktur als unzusammengehörig betrachtet wurden. Die überragende Bedeutung dieses Typus des Lernens unterstreicht Lewin in folgender Passage:

„Lernen als eine Veränderung der Erkenntnisstruktur hat mit praktisch allen Bereichen des Verhaltens zu tun. Immer wenn von einer Veränderung der Bedeutung die Rede ist, hat sich die Erkenntnisstruktur verändert. Neue *Verbindungen* oder *Trennungen*, *Differenzierungen* oder *Entdifferenzierungen* von psychologischen Bereichen haben stattgefunden. In der Psychologie kann man sagen, die ‚Bedeutung‘ eines Ereignisses sei bekannt, wenn sein *psychologischer Ort* und seine *psychologische Richtung* bestimmt sind.“ (Lewin 1942a, S. 115; Hervorhebungen DB)

Wie oben bereits angedeutet, verbindet Lewin auch bei dem hier behandelten Beispiel der „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) das Konzept des Lernens wieder mit dem Konzept der Entwicklung (vgl. Lewin 1942a, S. 114-116). Abb. 58 beschreibt für Lewin die psychologische Situation für ein einjähriges Kind wohingegen die Abb. 59 die gleiche Situation für ein vierjähriges Kind darstellt (vgl. Lewin 1942a, S. 113-115). Entwicklung, so könnte man schlussfolgern, bedeutet für Lewin neben zunehmender Differenzierung im Wesentlichen immer auch psychologische „Umstrukturierungen“ (Lewin 1942a, S. 114) der Erkenntnisstrukturen.

Kritisch könnte man bei dem hier behandelten Beispiel der „Umstrukturierung“ (ebd.) allerdings anmerken, dass in gewisser Weise doch auch ein Neulernen und nicht lediglich eine Umstrukturierung stattgefunden hat, denn der Bereich D kommt schließlich als gänzlich neuer Bereich hinzu (vgl. hierzu Abb. 59). Dieser Bereich war dem Kind vorher gar nicht bewusst bzw. er war psychologisch nicht existent und insofern handelt es sich hier doch auch um eine Erweiterung um eine Region und damit um eine „Zunahme des Differenziertheitsgrades“ (Lewin 1942a, S. 114) – wenn nicht in qualitativer so doch zumindest in quantitativer Hinsicht. Trotz dieser bei dem hier behandelten Beispiel bestehenden Unschärfe wird sehr wohl deutlich wo Lewin die Unterschiede zwischen einer *Umstrukturierung* und einer *Differenzierung* der Erkenntnisstrukturen sieht.

2.5.2.3 Lernen als Veränderung der Motivation

Dieser Typus des Lernens wirkt auf den ersten Blick für einen ‚Nicht-Feldtheoretiker‘ etwas sperrig und unverständlich, weil Lernen und Motivation heute in der (pädagogischen) Psychologie konzeptionell getrennte Konzepte und Forschungsbereiche darstellen (vgl. z. B. Asanger/Wenniger 1999; Edelmann 1999; Thomae 1999). Für Lewin jedoch besteht eine enge feldtheoretisch begründete Verbindung. Lewin spricht hinsichtlich dieses Typus auch von einem „Lernen als eine[r] Veränderung der Valenzen und Werte“ (Lewin 1942a, S. 118). Vor allem der Begriff der *Valenz* ist ein spezifisch feldtheoretischer Begriff, der von Lewin als *Auf-förderungscharakter* konzeptionell definiert und geprägt wurde (vgl. hierzu Lewin 1931b, S. 180ff.) und der an anderer Stelle dieser Arbeit ausführlich beleuchtet wurde (siehe S. 151ff.). Lewin hat mit diesem Typus des Lernens wiederum den Aspekt der *Veränderung* im Blick. Im Spezifischen der Veränderung dessen was unser Verhalten antreibt (vgl. Lewin 1942a, S. 118-123). Dieser Typus des Lernens ist bei Lewin nicht als Gegenpol zum ersten Typus des Lernens zu verstehen sondern als Ergänzung und Ausdifferenzierung, denn auch dieser Typus des Lernens geht für Lewin einher mit einer „Veränderung der Erkenntnisstruktur“ (Lewin 1942a, S. 114) (vgl. Lewin 1942a, S. 118). Insofern könnte man diesen Typus des Lernens auch als eine weitere Unterform des Lernens als einer „Veränderung der Erkenntnisstruktur“ (Lewin 1942a, S. 114) klassifizieren. Lewin tut dies jedoch bewusst nicht, weil bei diesem Typus des Lernens anders als bei der reinen „Veränderung der Erkenntnisstruktur“ (Lewin 1942a, S. 114) der feldtheoretisch wichtige Aspekt der Kräfte stärker betont wird. Während es beim Typus des Lernens der „Veränderung der Erkenntnisstruktur“ (Lewin 1942a, S. 114; vgl. Lewin 1942a, S. 111-117) um die Strukturierung und Differenzierung des Wissens (z. B. der Quantenphysik), also des *Was* geht, geht es beim Typus des Lernens als einer „Veränderung der Motivation“ (Lewin 1942a, S. 107; vgl. Lewin 1942a, S. 118-123) eher um den Ursprung bzw. den Auslöser und damit den eigentlichen Antrieb des Lernens (vgl. Lewin 1942a, S. 118-123). Im Mittelpunkt des hier betrachteten Typus des Lernens steht also eher die Frage des *Warum* und weniger die Frage nach dem inhaltlichen *Was*.

Lewins besonderes Interesse gilt hierbei dem Aspekt der Veränderung dieses jeweiligen Antriebs (vgl. Lewin 1942a, S. 118-123). Ausgangspunkt für Lewins Typenbildung stellt hierbei die Überlegung dar, dass es höchst unterschiedliche Formen des Lernens gibt (vgl. Lewin 1942a, S. 106ff.) und man daher Lernen nicht vorschnell und ausschließlich als eine Veränderung von kognitiven Wissensstrukturen definieren könne (vgl. Lewin 1942a, S. 107). Lewin beschreibt die Problematik eines solchen Vorgehens wie folgt:

„Haben wir das Recht, das Lernen des Hochsprungs, ohne Alkohol auszukommen und mit anderen Leuten freundlich zu sein, unter den gleichen Begriff zu *klassifizieren* und zu erwarten, daß die gleichen Gesetze für jeden dieser Prozesse gelten?“ (Lewin 1942a, S. 107; Hervorhebung DB)

Dies stellt natürlich eine rhetorische Frage dar und Lewin beantwortet sie mit seinen vier Typen des Lernens, die oben bereits benannt wurden (siehe S. 192). Sein Paradebeispiel für den Typus des Lernens als einer „Veränderung der Motivation“ (Lewin 1942a, S. 107), der für Lewin quasi gleichbedeutend ist mit einer „Veränderung der Valenzen und Werte“ (Lewin 1942a, S. 118) (vgl. Lewin 1942a, S. 118ff.) stellen seine Überlegungen und Forschungen (vgl. hierzu z. B. Lewin et al. 1939) um folgende These herum dar: „Autokratie wird einem auferlegt; Demokratie muß man Lernen“ (Lewin 1942a, S. 118). Bei einer genaueren Betrachtung dieser These sticht zunächst ins Auge, dass bei der Autokratie auf den Begriff des Lernens verzichtet wird. Dies zu erkennen ist wichtig, denn es beleuchtet zwei wichtige Aspekte des Lernverständnisses bei Lewin: zum einen den der grundlegenden bzw. tiefgreifenden Veränderung von Strukturen, in diesem Beispiel von Antriebsstrukturen; zum anderen den Aspekt dass echtes Lernen für Lewin eng verknüpft ist mit einer eigenen Aktivität der Person im Gegensatz zu einem passiven „bewegt (...) werden“ (Lewin 1942a, S. 118) (vgl. ebd.).

In anderen Worten: Lewin verdeutlicht mit diesem Beispiel, dass ein bestimmtes Verhalten bzw. eine Verhaltensänderung nicht notwendigerweise auf eine echte Veränderung von Strukturen, i. e. „Erkenntnisstrukturen“ (Lewin 1942a, S. 111) oder ‚Motivationsstrukturen‘ im engeren Sinne des Lernens zurückzuführen ist. Verhalten kann auch – und genau dies geschieht für Lewin bei der Autokratie – durch „auferlegte Kräfte“ (Lewin 1942a, S. 118) verursacht werden (vgl. ebd.). Eine Verhaltensänderung muss nicht notwendigerweise mit einer echten Veränderung von kognitiv-psychologischen Strukturen einhergehen (vgl. ebd.).¹¹⁸ Genau dann aber stellt sich die Frage, ob man überhaupt noch von einem echten Lernen im Sinne einer tiefgreifenden und dauerhaften Veränderung psychologischer Strukturen sprechen kann.

Die hier gewählte Unterscheidung zwischen Demokratie und Autokratie spielt in Lewins Werk an verschiedenen Stellen eine entscheidende Rolle – hier sei nur seine wegweisende Führungstilforschung erwähnt (vgl. hierzu Lewin et al. 1939) die an anderer Stelle in dieser Arbeit ausführlich beleuchtet wird (siehe S. 283ff.). Auch für die Erziehungssituation im engeren Sinne ist diese Unterscheidung für Lewin von zentraler Bedeutung (vgl. Lewin 1942a, S. 118):

¹¹⁸ Dieses Prinzip deutete sich bereits auf S. 193ff. an, wo es um die Wirkungen einer *mechanischen Wiederholung* für die Veränderung von Erkenntnisstrukturen ging (vgl. Lewin 1942a, S. 116).

„Fortschrittliche Erziehung spricht gewöhnlich von ‚vom Kind ausgehenden‘ Tätigkeiten im Gegensatz zu solchen, wozu das Kind gezwungen wird. Dies weist eine grundlegende Verschiedenheit der Motivation auf.“ (Lewin 1942a, S. 118)

Lewin greift hier eine zentrale Denkfigur der Erziehungswissenschaft auf: Zwang versus Freiheit. Lewin transponiert und bearbeitet dieses Thema mit seinen experimentellen Forschungen zu den psychologischen Auswirkungen von Lohn und Strafe (vgl. z. B. Lewin 1935, S. 114-170), die an anderer Stelle dieser Arbeit noch ausführlich beleuchtet werden (siehe S. 244ff.). Deutlich wird hierbei insgesamt und zum wiederholten Male auch, wie Lewin unterschiedliche Konzepte und Ebenen miteinander verknüpft, *weil in ihnen prinzipiell die gleichen Kräfte-konstellationen wirken*: von der Makroebene der Gesellschaftsform (Autokratie vs. Demokratie) bis zur Mikroebene der Erziehungssituation (Zwang vs. Freiheit) sind für ihn die gleichen Kräfte am Werk, die mittels feldtheoretischer Analysen untersucht werden können.

Lohn und Strafe sind für Lewin die vorherrschenden Mittel des Zwanges in der Erziehung (vgl. Lewin 1942a, S. 119). Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe jedoch – und beide stellen für Lewin Mittel dar, die gerne in der Erziehung, Bildung und beim *Lernen* eingesetzt werden (vgl. Lewin 1942a, S. 119) – ist für Lewin eine analoge zur makroskopischen Situation der Autokratie (vgl. Lewin 1942a, S. 118/119). Ich kann ein Kind durch eben diese Mittel zu etwas bewegen, ich kann ihm also quasi Kräfte auferlegen, die sein Verhalten in eine bestimmte gewünschte Richtung lenken werden (vgl. Lewin 1942a, S. 118-120). Genau dies beschreibt Lewin feldtheoretisch und exemplarisch am Beispiel der „Essenssituation“ (Lewin 1969, S. 115), bei der ein Erwachsener ein Kind zum Essen einer ungeliebten Speise bewegen will (vgl. Lewin 1969, S. 114-117; vgl. Lewin 1942, S. 178/179).¹¹⁹ In der Kindererziehung finden diese Mittel des „direkten Einfluß[es]“ (Lewin 1942a, S. 118) für Lewin deshalb so oft Verwendung, weil Erzieher, Eltern oder Lehrer besonders häufig in spezifischen Situationen sind, die Lewin wie folgt beschreibt: „Die Lehrer, die Eltern oder die Gesellschaft haben sich oft mit dem Problem auseinanderzusetzen, daß jemand gewisse Ziele hat, die er nicht haben sollte, oder daß jemand gewisse Ziele nicht hat, die er haben sollte“ (Lewin 1942a, S. 118).

Von dieser Grundsituation der Erziehung ausgehend ergeben sich für den Erwachsenen aus Lewins Sicht heraus zwei Möglichkeiten (vgl. Lewin 1942a, S. 118) von denen die erste bereits beschrieben wurde: Lohn und Strafe, die Lewin als „direkten Einfluß“ (Lewin 1942a, S. 118) bezeichnet und die zu Verhaltensänderungen führen, die allerdings die ursprünglichen Bedürfnisse und Interessen einer Person in der Regel unverändert bestehen lassen (vgl. ebd.) oder aber eine

¹¹⁹ Dieses Beispiel wird weiter unten ausführlich beleuchtet (siehe S. 213ff.).

Gesamtsituation zu erzeugen, „(...) worin andere, stärkere Bedürfnisse die Wirkung der ursprünglichen überwiegen“ (Lewin 1942a, S. 118) (vgl. ebd.). Was Lewin hier beschreibt ist die psychologische Situation die durch Autokratie erzeugt wird und die – um auf den Begriff des Lernens zurückzukommen – zwar zu Verhaltensänderungen führen können, die allerdings nicht auf wirkliche tiefgehende strukturelle Veränderungen in der Person (etwa kognitive, motivationale bzw. psychologische) zurückzuführen sind (vgl. Lewin 1942a, S. 118-120). Der Begriff des Lernens wird in diesen Kontexten des „direkten Einfluß[es]“ (Lewin 1942a, S. 118) von Lewin gelegentlich mit Anführungszeichen versehen (vgl. z. B. Lewin 1942a, S. 119) was nur eine Interpretation zulässt: Für Lewin handelt es sich in den Situationen in denen „auferlegte Kräfte“ (Lewin 1942a, S. 118) am Werk und für Verhaltensänderungen nötig sind nicht um echte tiefgreifende Veränderungen von Strukturen, im eigentlichen Sinne des Lernens.

Lewin stellt die psychologische Situation bei in Aussicht stehender Bestrafung in ihrer Grundkonstellation feldtheoretisch mit den Mitteln der mathematischen Topologie und der Vektormathematik in Abb. 60 wie folgt dar:

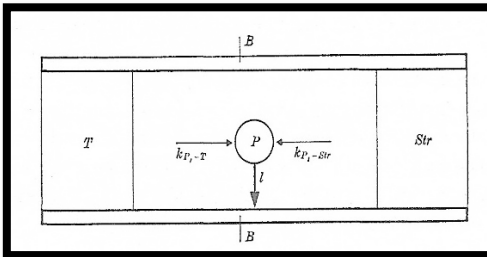


Abb. 60. Quelle: Lewin 1942a, S. 119

Die Person (P) steht in einer Situation in der sie sich zwei negativen Aufforderungscharakteren (T und Str) gegenüber sieht (vgl. Lewin 1942a, S. 119). Es handelt sich hierbei um eine nicht gewollte bzw. ungeliebte Tätigkeit (T) einerseits und eine mögliche Strafe (Str) andererseits (vgl. ebd.).

Von beiden Aufforderungscharakteren gehen negative Kräfte aus ($k_{P,-T}$ und $k_{P,-Str}$), weil es sich um „(...) unangenehme Gebiete“ (Lewin 1942a, S. 119) bzw. Bereiche für die Person handelt (vgl. ebd.). Lewin bezeichnet diese Situation, die quasi immer bei Strafandrohungen entsteht, als eine „(...) besondere[n] Art Konfliktsituation“ (ebd.). Abb. 60 bringt dies zum Ausdruck, denn sie zeigt, dass diese negativen Kräfte in entgegengesetzter Richtung auf die Person (P) einwirken und zu einer Art resultierender Kraft (I) führen, die sich für Lewin phänomenologisch da-

rin äußert, dass die Person (*P*) latent immer die Tendenz „zum Verlassen des Feldes“ (Lewin 1942a, S. 119) entwickelt (vgl. ebd.).¹²⁰ Um dieses Ausweichen zu verhindern, müssen für Lewin entsprechend starke Barrieren (*B*) im Feld platziert werden (vgl. ebd.). Barrieren also, deren Kräfte größer oder zumindest gleich groß sind wie die resultierende Kraft des Konfliktes, i. e. die Kraft, die die Person aus dem Feld treibt. Es könnte sich hierbei tatsächlich um physische Barrieren wie etwa eine Gefängnismauer¹²¹ handeln, weitaus häufiger jedoch handelt es sich um nicht physikalisch sondern psychologisch wirkende, „(...) soziale[n] Kräfte[n], die dem Individuum durch eine Autorität auferlegt werden“ (Lewin 1942a, S. 120) (vgl. ebd.).

Die psychologische Situation, die durch eine Belohnungserwartung erzeugt wird, unterscheidet sich für Lewin in Bezug auf Lernen zunächst nicht fundamental von der in Abb. 60 beschriebenen Kräftekonstellation. Lediglich die Position der Barrieren verschiebt sich hin zur Belohnung (vgl. Lewin 1942a, S. 120). In gewisser Weise stellt in der Belohnungssituation die ungeliebte Tätigkeit selbst die Barriere für die Person (*P*) dar. In jedem Fall aber muss der Handlungsspielraum bzw. der „Raum freier Bewegung“ (Lewin 1942a, S. 120) bei der Belohnungssituation nicht in gleicher Weise eingeengt werden und führt damit auch nicht zu einer „gefängnisähnliche[n] Situation“ (Lewin 1942a, S. 120) (vgl. ebd.). Damit haben Belohnungssituationen gegenüber Bestrafungssituationen für Lewin den großen Vorteil, dass sie tatsächlich das Potential haben, eine echte Modifikation des Interesses zu bewirken (vgl. Lewin 1942a, S. 120). Genau um diese Interessenmodifikation aber geht es für Lewin bei diesem Typus des Lernens:

„Weder das Versprechen von Belohnung noch die Androhung von Strafe können die gleiche Konstellation psychologischer Kräfte hervorrufen wie ein Interessenwechsel an der geforderten Tätigkeit selbst.“ (Lewin 1942a, S. 120)

Wenn oben (siehe S. 191ff.) betont wurde, dass für Lewin eine enge konzeptionelle Beziehung zwischen Verhalten bzw. einer Verhaltensänderung und Lernen besteht (vgl. Lewin 1942a, S. 113; vgl. hierzu auch Solle 1969, S. 134) so wird an dieser Stelle erneut die Differenz zwischen Verhalten(-sänderungen) und Lernen deutlich: Nicht jede Veränderung des Verhaltens muss gleichzeitig auch zu einer Veränderung von kognitiven psychologischen Strukturen (vgl. hierzu nochmals Lewin 1942a, S. 113) führen (vgl. Lewin 1942a, S. 120). Entscheidend für echtes

¹²⁰ Lewin hat diese Tendenz des „Verlassen[s] des Feldes“ (Lewin 1942a, S. 119) in experimentellen Studien untersucht, über die er in zwei Veröffentlichungen ausführlich berichtet (vgl. hierzu Lewin 1935, S. 286ff. und Lewin 1938).

¹²¹ Tatsächlich beleuchtet Lewin an verschiedenen Stellen seines Werkes die Situation von Gefängnisinsassen (vgl. z. B. Lewin 1969, S. 134-138; vgl. Lewin 1969, S. 65).

Lernen im Sinne dieser tiefgehenden Veränderung von kognitiven psychologischen Strukturen ist für Lewin ein „Interessenwechsel“ (Lewin 1942a, S. 120) bzw. eine echte „Veränderung von Valenzen und Werten“ (Lewin 1942a, S. 120) (vgl. ebd.).¹²²

Zu klären wird im Folgenden sein wie eine solche Veränderung für Lewin erreicht werden kann. Am Beispiel der Belohnungssituation (vgl. hierzu z. B. Lewin 1942a, S. 120) ließ sich bereits erkennen, wie eine solche Modifikation von Valenzen und Werten für Lewin erreicht werden kann.

Veränderungen von Bedürfnissen und Bedeutungen

Lernen ist für Lewin untrennbar mit Motivation verbunden (vgl. z. B. Lewin 1942, S. 178). Valenzen und Werte wiederum sind für Lewin die entscheidenden Komponenten der Motivation (vgl. Lewin 1942, S. 177). Diese Valenzen und Werte sind für Lewin in erster Linie individuelle psychologische Konstrukte, die sich in Raum und Zeit dynamisch verhalten und damit Veränderungen unterworfen sind (vgl. Lewin 1942, S. 177-181). Um Verhalten und eine dauerhafte Veränderung dieses Verhaltens (i. e. Lernen) verstehen zu können, gilt es für Lewin, sich zunächst „(...) über die Veränderungen der Valenzen, die mit dem Wechsel der Bedürfnisse im Sättigungsprozeß oder im Lauf der Entwicklung stattfinden, im klaren [zu] sein“ (Lewin 1942, S. 177) (vgl. ebd.).

Ähnlich wie Piaget bildet Lewin Analogien zwischen physiologischen und psychologischen Prozessen wenn er beispielsweise ausführt, dass ähnlich wie die physiologische Nahrungsaufnahme auch der „(...) psychologische Vollzug einer Handlung (...)“ (Lewin 1942, S. 177) zu einem Sättigungspunkt führe, an dem sich die Attraktivität der jeweiligen Nahrung bzw. einer Tätigkeit fundamental verändert, ja ins Gegenteil verkehren kann (vgl. Lewin 1942, S. 177). Diese Bedürfnisänderung, die einhergeht mit veränderten Valenzen und Werten hat für das Verhalten und die dauerhafte Verhaltensänderung im Sinne des Lernens weitreichende Auswirkungen (vgl. Lewin 1942, S. 177). Lewin benennt diese Wirkungen, die sich für ihn kulminierend bis zum Punkt des „Verlernen[s]‘ (...) eine[r] vorher gekonnte[n] Tätigkeit“ (Lewin 1942, S. 177) steigern können (vgl. ebd.).¹²³: „(...) Wiederholungen über den Sättigungspunkt hinaus [führen] zu Variationen,

¹²² Lernen als eine „Veränderung von Valenzen und Werten“ (Lewin 1942a, S. 120) finden man auch in den heute gängigen Konzepten des Lernens (vgl. z. B. Edelmann 1999, S. 396). Hier spricht man beispielsweise innerhalb der „kognitive[n] Struktur“ (Edelmann 1999, S. 396) von einer „Wissens- und Wertestruktur“ (ebd.; Hervorhebung DB).

¹²³ Lewin (vgl. 1942, S. 177) bezieht sich hierbei auf umfangreiche experimentelle Forschungen seiner Schülerin Anitra Karsten (vgl. Karsten 1928).

Unaufmerksamkeit, Fehlern, Ermüdung und schließlich zu völliger Desorganisation“ (Lewin 1942, S. 177).

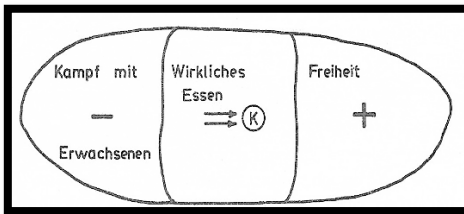
In diesen Ausführungen wird deutlich, dass Lewin den Begriff des Lernens sehr weit, hierbei jedoch differenziert, fasst, denn Lewin versteht Lernen in diesem Kontext als ein „(...) ‚Lernen‘, gewisse Tätigkeiten zu mögen oder nicht zu mögen (...)“ (Lewin 1942, S. 177). Dieses ‚Lernen‘ wiederum stellt den Ausgangspunkt für das Lernen im Sinne einer dauerhaften (Verhaltens-)Veränderung dar. Wenn dieses *Mögen* bzw. *Nicht-Mögen* jedoch eine solch große Bedeutung in Lernprozessen hat, stellt sich an dieser Stelle gerade für Personen die Lernprozesse anregen und anleiten wollen natürlich die Frage, ob bzw. wie es von außen beeinflusst werden kann bzw. wodurch es beeinflusst wird. Für Lewin spielen hierbei zwei Prozesse eine entscheidende Rolle: Reifung und Veränderung des Kontextes (vgl. Lewin 1942, S. 177/178). Vor allem der zweite Aspekt eröffnet Möglichkeiten der Einflussnahme für die Umwelt, wohingegen der Aspekt der Reifung im Sinne der menschlichen Entwicklung bzw. Ontogenese für Lewin die Entwicklung der Anlagen darstellt. Hier durchläuft der Mensch für Lewin verschiedene Phasen, wobei gerade die Phasenübergänge als Zeiten der „Krisen“ (Lewin 1942, S. 177) für Lewin mit „(...) weitreichenden Wechsel[n] von Bedürfnissen (...)“ (ebd.) als Folge von veränderten Valenzen und Werten einhergehen (vgl. Lewin 1942, S. 177). So betrachtet Lewin beispielsweise gerade die Adoleszenz und Pubertät vor allem als Phase der Veränderung von bestehenden Valenzen und Werte (vgl. Lewin 1942, S. 177). Unter einer Veränderung des Kontextes versteht Lewin den von außen initiiierbaren Prozess der Bedeutungsveränderung einer Handlung (vgl. Lewin 1942, S. 178). Auf diese Weise ist es für Lewin beispielsweise möglich, den Sättigungsprozess bzw. Sättigungspunkt der ja als negative Valenz im Feld wirkt zu überwinden (vgl. ebd.). Lewin verdeutlicht dies häufig an einem von ihm experimentell untersuchten Beispiel:

„Beispielsweise kann das Zeichnen einer Anordnung von vier Linien infolge einer Übersättigung desintegrieren und der Arm ermüden. Der Übergang zu einer anderen Anordnung der Linien oder zum Zeichnen einer Figur aus diesen Linien genügt, um die körperlichen Symptome der Ermüdung auszulöschen und die Reorganisation der Tätigkeit herbeizuführen.“ (Lewin 1942, S. 178)

Ganz analog dazu betrachtet Lewin auch die Prozesse des Lesenlernens in der Schule und die „(...) Überlegenheit der Ganzheitsmethode des Schreiben- und Lesenlernens über die ältere Methode des Buchstabenlernens“ (Lewin 1942, S. 178) (vgl. ebd.): Nicht die Wiederholung der immer selben Buchstaben, sondern die Einbettung in immer neue, sich langsam weiter entwickelnde Kontexte führt zum Lernen (vgl. Lewin 1942, S. 178). Der direkte Bezug zwischen Lernen und Moti-

vation wird hier darin sichtbar, dass für Lewin Sättigungsprozesse durch wechselnde Kontexte hinausgezögert werden, ja dass sogar „(...) eine positive Motivation für das Lesenlernen erzeugt und gefördert [wird]“ (Lewin 1942, S. 178).

Auch die Essenssituation bei einem Kleinkind wurde von Lewin auf diese Weise feldtheoretisch untersucht und stellt für ihn eine solche Veränderung von Valenzen und Werten dar (vgl. Lewin 1942, S. 178; Lewin 1969, S. 114-117). Gerade dann, wenn in der Essenssituation des Kleinkindes der Sättigungspunkt erreicht ist oder sich das Kind einer ungeliebten Speise gegenüber sieht (vgl. hierzu Lewin 1969, S. 115), arbeitet die Mutter möglicherweise mit einer solchen Veränderung von Valenzen und Werten wenn sie beispielsweise beginnt, dem Kind „(...) ein[en] Löffel für Papa, ein[en] Löffel für Mama (...)“ (Lewin 1942, S. 178) zu reichen (vgl. ebd.). Warum dies notwendig ist wird aus einer genaueren feldtheoretischen Betrachtung dieser Essenssituation verständlich. Lewin stellt die Ausgangssituation wie sie sich für das Kind in der beschriebenen Essenssituation ergibt feldtheoretisch wie folgt dar:



Mit der Bezeichnung „Wirkliches Essen“ (ebd.) meint Lewin hier, dass das Kind (*K*) das Essen tatsächlich (schon) im Mund hat (vgl. Lewin 1969, S. 115).

Abb. 61. Quelle: Lewin 1969, S. 115.

Das Kind steht nun vor der Alternative, sich für sein eigenes Bedürfnis und gegen den Wunsch der Eltern (daher das Minuszeichen und die Richtung der wirkenden Kräfte im Feld) zu entscheiden und das Essen wieder auszuspuken (vgl. Lewin 1969, S. 115/116). Dann jedoch riskiert es einen „Kampf mit Erwachsenen“ (ebd.). Die zweite Alternative wäre, gegen sein Bedürfnis aber entsprechend der wirkenden Kräfte im Feld zu handeln und die Speise hinunter zu schlucken (vgl. ebd.). Dann wäre die Belohnung (daher das Pluszeichen) die „Freiheit“ (vgl. ebd.). Tatsächlich stellt das „Wirkliche Essen“ (ebd.) aber gerade dann, wenn das Kind die Speise eigentlich ablehnt nur einen Bereich einer längeren Kette von einzelnen „getrennten Schritte[n]“ (Lewin 1969, S. 115) dar (vgl. ebd.). Diese „getrennten Schritte[n]“ (ebd.) benennt Lewin wie folgt: „die Hand auf den Tisch legen (*h*); den Löffel in die Hand nehmen (*lö*); die Speise auf den Löffel nehmen (*spei*); den Löffel etwas dem Munde zuführen (*etw*); ihn ganz dem Munde zuführen (*m*); die

Speise in den Mund nehmen (*i*); kauen (*k*) und herunterschlucken (*hsch*)“ (Lewin 1969, S. 115). Genau diese Handlungskette stellt Lewin topologisch wie folgt in Abb. 62 dar:

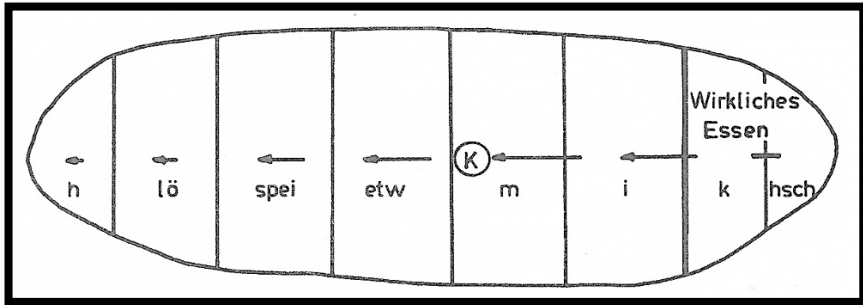


Abb. 62. Quelle: Lewin 1969, S. 115.

Entscheidend sind hierbei für Lewin zwei Dinge: Die wirkende Gegenkraft auf das Kind ist zunächst gering (vgl. Länge des Kraftvektors bei *h*) wächst aber schnell an und kulminiert beim Schritt das Essen tatsächlich in den Mund zu nehmen (*m*) (vgl. Lewin 1969, S. 115/116). Der Erwachsene macht sich dies zu Nutze, weil er das Kind durch das schrittweise Vorgehen und Zergliedern in einzelne Handlungsschritte behutsam in die Essenssituation hineinbekommen will (vgl. Lewin 1969, S. 115/116). Dies stellt für Lewin den entscheidenden Schritt dar (vgl. Lewin 1969, S. 115). Ist das Kind erst in dieser Situation bzw. in diesem Bereich (vgl. Abb. 62), dann verändert sich für Lewin der Charakter der Situation, weil „(...) dann (...) jenes Gebiet, das dann noch vor ihm liegt, den angenehmen Charakter relativer Freiheit [besitzt]“ (Lewin 1969, S. 116).

Wenn die Überlegungen Lewins rund um die Essenssituation an dieser Stelle solchen Raum einnehmen, so vor allem deshalb, weil sich hier nochmals dezidiert der Unterschied zwischen echtem tiefgreifenden Lernen im Sinne von dauerhaften Strukturveränderungen und einfachen kurzfristigen Verhaltensänderungen ohne echte Veränderungen von Valenzen und Werten zeigen lassen. Der Erwachsene bringt im beschriebenen Beispiel (Abb. 62) positive Valenzen und Werte ins Feld, die stärker sind als die Valenzen und Werte des Kindes und zu einer kurzfristigen Bedürfnisveränderung mit damit einhergehenden Verhaltensänderung führen. Vermutlich wird aber diese eine Situation nicht ausreichen um eine dauerhafte Verhaltensänderung in der Essenssituation zu bewirken. Um eine dauerhafte Verhaltensänderung als Folge von Lernen zu bewirken, bedarf es für Lewin einer echten Veränderung von Valenzen und Werten (vgl. Lewin 1942, S. 177-181), die zu

einem echten „(...) Wechsel der Bedürfnisse oder Interessen der Person selbst“ (Lewin 1942, S. 175) führen (vgl. ebd.). Dies für die „Essenssituation“ (Lewin 1969, S. 115) zu zeigen eignet sich ein weiteres von Lewin angeführtes Beispiel (vgl. Lewin 1942, S. 178), bei dem die Veränderung von Valenzen und Werten zu dauerhaft verändertem Verhalten und damit Lernen im engeren Sinne führte: Lewin berichtet davon, dass Duncker (1938) experimentell zeigen konnte, dass sich die „Essensvorlieben“ (Lewin 1942, S. 178) von Kindern dadurch verändern ließen, dass man ihnen „(...) eine Geschichte erzählt, in welcher die verhaßte Speise ein Lieblingsgericht des Helden ist“ (Lewin 1942, S. 178) (vgl. ebd.).

In allen diesen Beispielen wird deutlich, dass für Lewin die Veränderung von Bedeutungen, Valenzen und Werten einhergeht mit einer Veränderung von Bedürfnissen und damit der Motivation (vgl. Lewin 1942, S. 183). Die Umwelt hat für Lewin Möglichkeiten durch entsprechende Bedeutungsverschiebungen auf diese Motivation und damit auf Lernen einzuwirken. Welch entscheidende Rolle diese Bedeutungsveränderungen beim Lernen für Lewin spielen wird deutlich, wenn er auf eine Studie von Waring (1935) verweist (vgl. Lewin 1942, S. 179), bei der gezeigt werden konnte, dass es sogar möglich ist, dass „(...) alte[n] ‚Gewohnheiten‘ (...) von einem Tag auf den andern geändert werden [können]“ (Lewin 1942, S. 179; verweisend auf Waring 1935). An dieser Stelle schließt sich in gewisser Weise ein Kreis, denn es wird die Verbindung zum ersten Typus des Lernens nach Lewin, den der als eine *Veränderung der Erkenntnisstruktur* bezeichnete (vgl. Lewin 1942a, S. 107) besonders deutlich. Ob es sich dabei allerdings um eine Neustrukturierung bzw. „Differenzierung von unstrukturierten Bereichen“ (Lewin 1942a, S. 111) oder aber um eine „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) von bereits strukturierten Bereichen handelt müsste im konkreten Einzelfall geklärt werden. Bestehende bzw. „alte ‚Gewohnheiten‘“ (Lewin 1942, S. 179; verweisend auf Waring 1935) deuten jedoch stets auf bereits bestehende Strukturen hin und legen damit eher eine „Umstrukturierung“ (Lewin 1942a, S. 114) als eine Neustrukturierung nahe.

Veränderung des Anspruchsniveaus

Ob etwas bzw. genauer „eine bestimmte Tätigkeit“ (Lewin 1942, S. 180) versucht wird oder nicht ist für Lewin der entscheidende Ausgangspunkt für Lernprozesse (vgl. Lewin 1942, S. 180). Die Motivation eine Tätigkeit auszuüben aber wird für Lewin ganz wesentlich davon beeinflusst wie die Person den „Schwierigkeitsgrad des Zieles“ (Lewin 1942, S. 180) einschätzt (vgl. ebd.). Lewin prägte hierfür den Begriff des „Anspruchsniveaus“ (Lewin 1942, S. 180). Dieses Anspruchsniveau

ist für Lewin je nach den individuellen Fähigkeiten sehr unterschiedlich ausgeprägt und als eine direkte Folge der individuellen Erfahrungen sowohl mit Erfolgen und Misserfolgen (vgl. Lewin 1942, S. 180; vgl. hierzu auch Gould 1939; Hoppe 1930; Jucknat 1937) als auch der unterschiedlichen „Gruppenstandards“ (Lewin 1942, S. 180) der sozialen Gruppen denen das Individuum angehört zu sehen (vgl. Lewin 1942, S. 182; vgl. hierzu auch Festinger 1942, Gould 1939, Hilgard et al. 1940; Lewis 1940).¹²⁴ Dies hervorzuheben ist deshalb wichtig, weil darin deutlich wird, dass es sich beim Anspruchsniveau für Lewin also nicht um ein statisches bzw. dauerhaft stabiles sondern ein dynamisches Konstrukt handelt, das ganz wesentlich durch die Interaktionen in einem bestimmten Milieu beeinflusst wird. Dies wiederum verdeutlicht, dass Entwicklungs- und Erziehungssituationen eine besondere Bedeutung bei der Ausbildung des Anspruchsniveaus zukommt.

In Lewins Ausführungen wird schnell deutlich, dass es sich bei den Begriffen *Erfolg* und *Misserfolg* um relative Konstrukte handelt, denn ob vom Individuum etwas als Erfolg oder Misserfolg gewertet wird hängt vom tatsächlichen Leistungsvermögen dieser Person ab (vgl. Lewin 1942, S. 180). Lewin beschreibt die Zusammenhänge wie folgt: „Im großen und ganzen [sic!] ergibt sich das Erlebnis von Erfolg oder Mißerfolg ausschließlich in einem relativ begrenzten Schwierigkeitsbereich, der nahe bei der Fähigkeitsschwelle des Individuums liegt“ (Lewin 1942, S. 180).

In anderen Worten gilt also auch für Lewin, dass eine Tätigkeit bzw. eine Aufgabe die deutlich über oder unter der „Fähigkeitsschwelle des Individuums“ (ebd.) liegt, vom Einzelnen nicht mit den Kategorien Erfolg oder Misserfolg bewertet wird und damit keine Relevanz für die Ausbildung des individuellen Anspruchsniveaus hat (vgl. Lewin 1942, S. 180).¹²⁵ Dies wiederum bedeutet im Umkehrschluss, dass der Einzelne das Ergebnis seiner Handlung für Lewin tatsächlich als Erfolg oder Misserfolg *erleben* muss, damit sich das Anspruchsniveau verändert. In diesem Sinne könnte man auch sagen, dass Lewin bei den Begriffen Erfolg und Misserfolg von einer vorherrschenden individuellen Bezugsnorm ausgeht: das Erlebnis von Erfolg stellt sich dann ein, wenn eine Tätigkeit bzw. das Ergebnis dieser Tätigkeit *etwas* über der individuellen „Fähigkeitsschwelle des Individuums“ (Lewin 1942, S. 180) liegt (vgl. ebd.). Ist dies der Fall, so wird das Anspruchsniveau für zukünftige Handlungen in diesem Bereich gesteigert (vgl. Lewin 1942, S. 180). Umgekehrt gilt aber auch, dass Misserfolg, der entsprechend als eine Tä-

¹²⁴ Hier lassen sich aus heutiger Sicht zahlreiche Verbindungen zum Selbstwirksamkeitskonzept von Deci/Ryan (2004) ziehen, die ebenfalls das Erleben von Kompetenz und soziale Zugehörigkeit als wesentliche Einflussgrößen auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes konstatieren.

¹²⁵ Dies ist eine These, die auch in der heutigen Neurowissenschaft für Lernprozesse als sehr wesentlich betrachtet wird (vgl. z. B. Hüther 2010).

tigkeit bzw. das Ergebnis einer Tätigkeit zu betrachten ist, die etwas unter der individuellen „Fähigkeitsschwelle des Individuums“ (Lewin 1942, S. 180) liegt, das Anspruchsniveau für zukünftige Handlungen in diesem Bereich senken kann (vgl. Lewin 1942, S. 180). Lewin beschreibt diesen Zusammenhang kurz und knapp wie folgt: „Erfolg und Mißerfolg beeinflussen die Erwartung über den Ausgang der bevorstehenden Handlungen und heben oder senken dementsprechend das Anspruchsniveau“ (Lewin 1942, S. 180).

Erfolg und Misserfolg also sind bei Lewin dynamische Konzepte. Lewin verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen Erfolg und Misserfolg an einem konkreten Beispiel bei dem es darum geht, dass eine Person beim Schießen auf eine Zielscheibe einen äußeren Ring der Zielscheibe getroffen hat, der mit sechs Punkten bewertet wird (vgl. Lewin et al. 1944a, S. 333ff.): Das Zentrum der Scheibe wird mit der maximalen Punktzahl von zehn Punkten bewertet (vgl. ebd.). Die erzielten sechs Punkte stellen nun im Konzept Lewins zunächst so etwas wie die Festlegung eines Standards dar (vgl. Lewin et al. 1944a, S. 333/334), denn die Person wird sich für den nächsten Versuch vornehmen, näher ans Zentrum zu gelangen und z. B. acht Punkte zu erzielen (vgl. ebd.). Tatsächlich erzielt die Person bei ihrem nächsten Versuch jedoch nur fünf Punkte, was unter den gegebenen Bedingungen (das Ziel waren acht Punkte) einen Misserfolg darstellt und dazu führt, das Anspruchsniveau wieder nach unten zu senken und beim nächsten Versuch zumindest wieder sechs Punkte zu erzielen (vgl. Lewin et al. 1944a, S. 333/334). Deutlich wird an diesem Beispiel, dass das Anspruchsniveau, das Lewin im Sinn hat ein höchst dynamisches Konstrukt darstellt, das sich in beständiger Interaktion mit der Umwelt fließend verhält und beständig aktiv von der Person verändert und angepasst wird. Der Wert dieser Überlegungen Lewins besteht vor allem darin, dass ersichtlich wird, dass es innerhalb dieses Prozesses der Anpassung des Anspruchsniveaus verschiedene deutlich voneinander abgrenzbare Phasen gibt, die Lewin wie folgt schematisch beschreibt (vgl. Lewin et al. 1944a, S. 334):

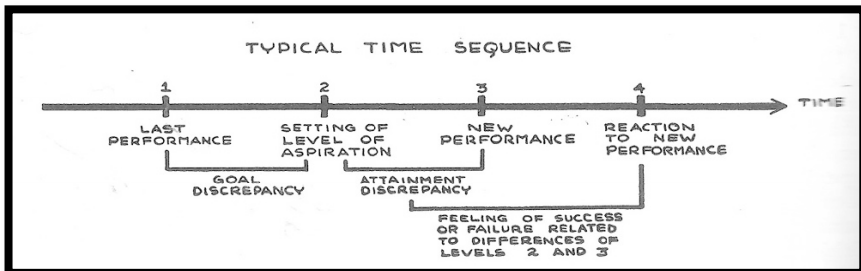


Abb. 63. Quelle: Lewin et al. 1944a, S. 334.

Wenn man diese Phasen nochmals auf das Zielscheiben-Beispiel bezieht (vgl. Lewin et al. 1944a, S. 334), dann würde Phase 1 (1) die beim ersten Versuch erzielten sechs Punkte bedeuten. Da es sich um den ersten Versuch handelt fehlt der Person ein Standard um das erzielte Ergebnis als Erfolg oder Misserfolg einschätzen zu können (vgl. Lewin et al. 1944a, S. 334). Dennoch steht das erzielte Ergebnis nicht in einem ‚luftleeren Raum‘, denn zum einen wird die Person über „(...) Erfahrungen mit ähnlichen Tätigkeiten“ (Lewin et al. 1944a, S. 334) verfügen und zum anderen gibt es bei dieser Tätigkeit so etwas wie ein „ideal goal“ (Lewin et al. 1944a, S. 335), das im Beispiel dem Zentrum der Scheibe bzw. den 10 Punkten entsprechen würde (vgl. ebd.). Ob die Person gleich beim ersten Versuch dieses „ideale Ziel“ (Lewin et al. 1944a, S. 335) als sein Anspruchsniveau anstreben wird hängt für Lewin in hohem Maße vom individuellen „confidence level“ (ebd.)¹²⁶ der Person ab (vgl. ebd.). Diese erste Phase führt zur Festlegung des Anspruchsniveaus (2) für den zweiten Versuch und damit zur zweiten Phase des Prozesses der Anpassung des Anspruchsniveaus (vgl. Lewin et al. 1944a, S. 334). Der zweite Versuch stellt nun die dritte Phase dieses Prozesses dar (3) und entscheidet über die Einstufung, ob die Handlung als erfolgreich oder nicht erfolgreich eingestuft wird (vgl. ebd.). Nach dieser Phase nun entscheidet sich, ob die Person „aus dem Feld“ geht oder aber einen neuen Versuch mit verändertem Anspruchsniveau startet (4) (vgl. Lewin et al. 1944a, S. 334). Geht sie aus dem Feld, so endet der Lernprozess abrupt. Hier würde man vermutlich heute den Begriff der *Frustrationstoleranz* ins Spiel bringen (vgl. hierzu z. B. Schaub/Zenke 2007, S. 245; Semmer 1999, S. 750), den auch Lewin schon im Blick hatte, wenn er auf die große Bedeutung eines konstruktiven Umgangs mit Anspruchsniveaus bzw. hier konkret den Misserfolgen beim Lernen verweist:

„Es konnte gezeigt werden, daß Kinder, die auf Mißerfolg zu Reaktionen des Aufgebens, zu Rationalisierungen oder zu Gefühlsausbrüchen neigen, lernen können, einem Mißerfolg mit mehr Reife zu begegnen (Keister, 1937). Dieses ‚Aushaltenlernen‘ ist zweifellos einer der wichtigsten Aspekte des Lernens, soweit es die Charakterbildung des Individuums betrifft.“ (Lewin 1942a, S. 123)

Soweit könnte man schlussfolgern stellen die Ausführungen die individuelle Seite des Anspruchsniveaus dar. Das Feld, indem sich der Einzelne bewegt, ist für Lewin jedoch im Wesentlichen ein soziales Feld und insofern spielt das Anspruchsniveau der Anderen, bzw. genauer der umgebenden Gruppe von der der Einzelne für Lewin ein Teil ist für das individuelle Anspruchsniveau des Einzelnen eine ergänzende und nicht zu vernachlässigende Rolle (vgl. Lewin 1942, S. 180/181).

¹²⁶ Aus heutiger Sicht würden sich auch hier interessante Bezüge zum Selbstwirksamkeitskonzept von Deci/Ryan (2004) ergeben.

Lewin spricht in diesem Zusammenhang von einer weiteren „Determinante des Anspruchsniveaus“ (Lewin 1942, S. 180) und führt aus:

„Ein Kind, das über oder unter dem Durchschnitt der Gruppe steht, kann sein Anspruchsniveau in bezug [sic!] auf seine Fähigkeiten andauernd zu hoch oder zu niedrig halten.“ (Lewin 1942, S. 180)

Sofern – und dies ist äußerst wichtig hervorzuheben – das Kind das Anspruchsniveau der Gruppe, den Lewin auch kurz als „Gruppenstandard“ (Lewin 1942, S. 180) bezeichnet, „(...) akzeptiert (...)“ (ebd.) (vgl. ebd.).¹²⁷ Für das Lernen gilt ergo, beide Anspruchsniveaus, d. h. das individuelle ebenso wie den „Gruppenstandard“ (Lewin 1942, S. 180), im Auge zu behalten, denn ideale Lernprozesse finden Lewin folgend dann statt, wenn sich, wie bereits oben angemerkt, die Handlungen im Bereich der „Fähigkeitsschwelle des Individuums“ (Lewin 1942, S. 180) und nicht etwa der Fähigkeitsschwelle des Gruppendurchschnitts befinden (vgl. ebd.). Der Gruppenstandard ist deshalb bei Lernprozessen für Lewin relevant, weil er dazu führen kann, dass das Individuum sein individuelles Anspruchsniveau dauerhaft falsch einschätzt:

„Gute Studenten haben die Tendenz, ihr Anspruchsniveau leicht oberhalb ihrer [eigenen individuellen] früheren Leistungen zu halten, während schlechte Studenten im Verhältnis zu ihren Fähigkeiten zu extrem hohen oder extrem niedrigen Anspruchsniveaus neigen (Sears 1940). Die schlechten Studenten haben also nicht gelernt, Erfolg und Mißerfolg in ihren Zielsetzungen ‚realistisch‘ zu beurteilen.“ (Lewin 1942, S. 180/181)

Solchermaßen könnte man an dieser Stelle schlussfolgern, stellt für Lewin die Kenntnis des (eigenen) Anspruchsniveaus den Ausgangspunkt für ideale Lernprozesse dar. Gleichermäßen wird aber auch deutlich, dass gerade in der Prozesshaftigkeit des Zustandekommens des Anspruchsniveaus beim Einzelnen zentrale Potentiale für die Begleitung von Lernprozessen und damit Einflussmöglichkeiten von außen liegen. Die Bewusstmachung des Zustandekommens und die kritische Reflexion von Anspruchsniveaus beim Einzelnen sollte daher eine zentrale Herausforderung für Erziehungs- und Bildungsprozesse gerade in der Schule darstellen.

¹²⁷ Heute spricht man in diesem Zusammenhang in der Bildungsforschung vom „Referenzgruppeneffekt“ (vgl. hierzu z. B. Bohl/Meissner 2013, S. 99ff.; Trautwein/Lüdtke 2010, S. 12).

2.5.2.4 Fazit

Das Ziel Lewins war es, eine differenziertere Verwendung des Begriffes des Lernens im Zusammenhang mit Verhaltensänderungen zu generieren (vgl. Lewin 1942a, S. 106/107). Eine Änderung des Verhaltens bzw. eine Änderung in der Geschwindigkeit oder der Qualität eines Verhaltens allein deutet für Lewin noch nicht notwendigerweise auf einen wirklichen Lernprozess hin (vgl. ebd.), sondern es gilt wissenschaftlich einwandfrei zu erfassen, was psychologisch hinter diesen Verhaltensänderungen steht: Haben sich tatsächlich „Erkenntnisstrukturen“ (Lewin 1942a, S. 107) oder aber Motivationen, „Gruppenzugehörigkeit oder Ideologie“ (ebd.) oder „Willkürbeherrschung der Körpermuskulatur“ (ebd.) des jeweiligen Individuums verändert (vgl. ebd.)? Gehen die Verhaltensänderungen tatsächlich auf Einsicht, oder einfach auf Imitation und Erfahrung zurück (vgl. Lewin 1942a, S. 110ff.)? Es ist ein weiter Fokus, den Lewin hier auf Lernprozesse anlegt. Lernen ist nicht einfach eine Veränderung von Erkenntnisstrukturen, sondern diese stellen lediglich einen Aspekt von Lernprozessen dar. Auch diese beleuchtet Lewin jedoch mit Begriffen und Konstrukten der Feldtheorie und differenziert sehr ausführlich zwischen Prozessen des *Neulernens* und *Umlernens* (vgl. hierzu Lewin 1942a, S. 110ff.) was letztlich bei Lewin gleichbedeutend ist mit Neustrukturierungen und Umstrukturierungen von (kognitiven) Feldern beim Individuum. Mit Hilfe feldtheoretischer Begriffe und Konstrukte betrachtet Lewin dann beispielsweise Prozesse des mathematischen Problemlösens (vgl. Lewin 1969, S. 145ff.), auf die im Abschnitt D dieser Arbeit umfangreich zurückzukommen sein wird, weil sie für diagnostische Tätigkeiten im pädagogischen Bereich auch heute noch hoch interessant sind.

Wie aktuell Lewin auch heute noch sein könnte, wird auch bei seiner Behandlung von „Erfolgs- und Mißerfolgslebnissen“ (Lewin 1982a, S. 198/199) sowie dem damit verbundenen und von ihm bzw. seinem Schüler Hoppe (1930) geprägten Begriff des „Anspruchsniveaus“ (ebd.) deutlich. Lewin befindet sich auch hier in ‚besten pädagogischen Gesellschaft‘, wenn man etwa an Vygotsky (1978, 1934) und seine Zonen der nächsthöheren Entwicklungsstufen oder Piagets (1961) kognitive Konflikte denkt. Erstaunlich ist lediglich, dass Lewin anders als Piaget und Vygotsky in der Folge keine Rolle mehr in diesem Diskurs spielte.

Insgesamt wurde im Vorangehenden auch sichtbar, dass es Lewin insbesondere auch um die Klärung des Zusammenhanges zwischen Lernen und Verhalten geht. Hier könnte man Lewin einreihen in die Tradition Piagets, der jedoch eine ungleich höhere Beachtung in der Pädagogik fand und bis heute vielfach nicht wegzudenken ist aus dem erziehungswissenschaftlichen Studium bzw. Lehramtsstudiums, wohingegen Lewin weitestgehend unbeachtet bleibt.

2.5.3 Erziehungsprozesse im Lichte der Feldtheorie

2.5.3.1 Vorüberlegungen und Hinführung

In diesem Kapitel sollen insbesondere die feldtheoretischen Konzepte und Begriffe im Vordergrund stehen, die bei erzieherischen Eingriffen in den Lebensraum des Kindes relevant sind. Dieser Bereich wurde aufgrund der Verwobenheit der Phänomene der Entwicklung, des Lernens und der Erziehung sowie des konzeptionellen Aufbaus der Feldtheorie auch in den vorgehenden Kapiteln immer wieder deutlich berührt, so etwa in Form der Ausführungen zu Lohn und Strafe, Demokratie und Autokratie sowie der Essenssituation. Schon hier deutete sich an, dass erzieherische Eingriffe – feldtheoretisch gesprochen – die Kräftekonstellation im kindlichen Feld verändern bzw. zu verändern beabsichtigen. Hierbei soll an dieser Stelle weniger der Aspekt der Veränderung der Kräftekonstellation im kindlichen Feld an sich, etwa durch natürliche Reifungs- und Entwicklungsprozesse im Vordergrund stehen, weil dieser Aspekt schon im vorangegangenen Kapitel über die kindliche Entwicklung ausführlich beleuchtet wurde. Vielmehr soll an dieser Stelle der Aspekt der *absichtsvollen* und *gelenkten Veränderung* von außen durch eine Person fokussiert werden.

Erziehung, so die hier vertretene These, impliziert Kräfte, die gezielt auf das Kind bzw. in das kindliche Feld hineinwirken und somit das kindliche Verhalten in einer *bestimmten Richtung* beeinflussen. Sollen diese Kräfte das kindliche Verhalten in gewünschter Weise (aus-)richten, so eine weitere Ausgangsthese, so erfordert dies als Ausgangsbasis eine gründliche Kenntnis der vor allem in den Kapiteln 2.5.1 und 2.5.2 dieser Arbeit feldtheoretisch rekonstruierten Konzepte und Axiome zu Entwicklungs- und Lernprozessen. In diesen Ausführungen wird neben Lewins Entwicklungskonzept insbesondere auch Lewins Menschenbild und sein Lernverständnis sichtbar. Diese sollen an dieser Stelle aus Gründen der Redundanz – die sich leider in diesem Kapitel an verschiedenen Stellen dennoch nicht völlig vermeiden lässt – nicht nochmals aufgegriffen werden. Die Kapitel 5.1. und 5.2. zu Entwicklungs- und Lernprozessen müssen dennoch als Teilkapitel und Grundlagen der nun folgenden Ausführungen zu den feldtheoretischen Überlegungen und Betrachtungen von Erziehungsprozessen verstanden werden. Insbesondere Lewins Ausführungen über die Besonderheiten hinsichtlich der kindlichen Grenzen zwischen Realität und Irrealität (siehe S. 185ff.), ebenso wie die Flüssigkeit der Grenzen des Ichs bzw. der „(...) Grenze zwischen Selbst und Umwelt (...)“ (Lewin 1931b, S. 202) beim Kind und seiner damit verbundenen Empfänglichkeit für Stimmungen (siehe S. 185ff.) scheinen hierbei in besonderer Weise relevant zu sein für eine gründliche Analyse von Erziehungsprozessen. Ins-

gesamt wird auch in diesem Kapitel deutlich werden, dass die Lewinsche Feldtheorie mit ihren Begriffen, Konzepten und ihrer Methodologie von großem Nutzen sein kann, wenn es um die systematische Analyse bzw. Diagnose (siehe Kapitel 2.5.3.3) sowie die direkte Beeinflussung kindlichen Verhaltens (siehe Kapitel 2.5.3.4) geht.

2.5.3.2 Positionsbestimmungen – eine erste Annäherung an das feldtheoretische Verständnis von Erziehung

Anschlussfähigkeit der feldtheoretischen Perspektive

Es ist an dieser Stelle aufgrund der Vielschichtigkeit und Komplexität des Begriffes der *Erziehung* zunächst einmal geboten, den wissenschaftlichen Begriff der *Erziehung* kurz und in einer allgemeinen Form zu beleuchten, um den Wert und die Relevanz der Lewinschen Feldtheorie für die Analyse von Erziehungsprozessen einschätzen zu können. Im Mittelpunkt soll hierbei der Erziehungsprozess selbst und weniger die Frage nach Erziehungszielen stehen. Es wird hierbei schnell deutlich werden, dass gerade der auf der Mikroebene stattfindende Erziehungsprozess mannigfache Möglichkeiten für die Anwendung genuin feldtheoretischer Begriffe wie beispielsweise *Kräfte, Grenzen, Barrieren, Aufforderungscharaktere etc.* bietet. Damit – so die hier vertretene These – kann eine feldtheoretische Analyse zu einem in die Tiefe gehenden Verständnis dieser Prozesse führen.¹²⁸

Diese hier vertretene Ausgangsthese wird durch einen ersten Blick auf die folgende sehr allgemeine Definition des Begriffes der *Erziehung* von Schaub und Zenke (2007) gestützt. Zum Zwecke eines schnelleren Überblicks bezüglich der Anschlussfähigkeit der feldtheoretischen Perspektive werden in dieser allgemeinen Definition alle Begriffe durch Kursivdruck hervorgehoben, die in Lewins Feldtheorie und den daraus abgeleiteten Begriffen, Konzepten und Modellen eine zentrale Rolle einnehmen. Annähernd alle diese Begriffe wurden in den bisherigen Kapiteln bereits beleuchtet – allerdings nicht notwendigerweise in einem ausschließlich den Erziehungsprozess betreffenden Kontext. Wie und wo diese hervorgehobenen Begriffe im Werk Lewins im Kontext der Erziehung konkret zu verorten sind soll in diesem Kapitel beleuchtet werden.

Es handelt sich bei der Definition von Schaub und Zenke zunächst um eine Definition des Begriffes der *Erziehung* „im engeren Sinne“ (Schaub/Zenke 2007,

¹²⁸ Möglicherweise stellt dies auch einen Grund dafür dar, dass die von Lewin auf der Grundlage der Feldtheorie konzipierte Erziehungs- und Führungsstilforschung im Rahmen des Iowa Child Welfare Projects (vgl. hierzu Lewin et al. 1939) bis heute in der Erziehungswissenschaft einen hohen Bekanntheitsgrad genießt. Der Name Lewins wird hier jedoch in aller Regel auf diese Forschungen reduziert.

S. 209), die die Autoren auch als „intentionale Erziehung“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) bezeichnen (vgl. Schaub/Zenke 2007, S. 209):

„Handlungen von Eltern, Lehrern, Ausbildern u.a. Erziehern bzw. Pädagogen, die in der *bewussten Absicht* erfolgen, durch den Einsatz bestimmter *Erziehungsmittel* und *Erziehungsmaßnahmen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen* und *Wertorientierungen, Handlungswillen* und *Handlungsfähigkeit*, also die individuelle Mündigkeit der Kinder oder Jugendlichen und ihre Kompetenz zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben möglichst *dauerhaft* zu verbessern.“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209; Hervorhebung DB)

Erziehung, so wird an dieser Stelle zunächst einmal deutlich, ist ein intentionaler und bewusster Akt der Einflussnahme von außen (in Gestalt von *Erziehungsmitteln* und *Erziehungsmaßnahmen*), der primär eine „dauerhafte“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) und keine temporäre Veränderung der individuellen Strukturen intendiert (vgl. ebd.). Wie schon angedeutet, grenzen Schaub und Zenke (vgl. 2007, S. 209/210) diese „Erziehung im engeren Sinne“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) von einer Erziehung im weiteren Sinne ab, die sie als „funktionale Erziehung“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) bezeichnen. Diese „funktionale Erziehung“ (ebd.) definieren die Autoren wie folgt:

„Mit dem Begriff der funktionalen Erziehung werden Veränderungen im Verhalten von Kindern, Jugendlichen oder auch Erwachsenen in Beziehung gebracht, die nicht aus besonderen erzieherischen Handlungen erwachsen, sondern im Sinne der Sozialisation aus alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Personen, sozialen Institutionen usw. hervorgehen.“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209)

In gewisser Weise könnte man für die „funktionale Erziehung“ aus diesen Ausführungen auch schließen, dass es sich um nicht primär intentionale bzw. „unbewusst“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) wirkende Kräfte im Umfeld des Individuums handelt, von denen jedoch nichtsdestotrotz eine erzieherische Wirkung ausgeht. Schaub und Zenke ordnen diese „funktionale Erziehung“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) der Sozialisation zu, deren Wirkung sie ebenfalls sehr allgemein, „(...) aus alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Personen, sozialen Institutionen usw. (...)“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) resultierend, betrachten (vgl. ebd.). Gerade diese „funktionale Erziehung“ wie sie Schaub/Zenke hier definieren jedoch spielt, wie in den folgenden Ausführungen deutlich werden wird, in Lewins Denken über Erziehungsprozesse und insbesondere in seinen Begriffen der *Atmosphäre* und des *Klimas* eine besondere Rolle.

Wie bedeutsam diese Sozialisation für Erziehungs- und Entwicklungsprozesse auch für Schaub und Zenke ist, wird dann sichtbar, wenn die Autoren darauf hinweisen, dass „(...) das Leben insgesamt [und hier haben sie insbesondere die Sozialisation im Blick] (...) den Aufbau der heranwachsenden Persönlichkeit unablässig und umfassend [formt]“ (Schaub/Zenke 2007, S. 210). Die Sozialisation,

und hier sind im Sinne Schaub/Zenkes (2007) die „(...) alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Personen, sozialen Institutionen usw.“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) gemeint und die hierbei wirkenden Kräfte, bilden in diesem Sinne also gewissermaßen das Fundament für „Erziehung im engeren Sinne“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209). Die Feldtheorie Lewins wiederum ist in ausgesprochener Weise geeignet, so die hier vertretene These, sowohl die „Erziehung im engeren Sinne“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209), als auch die „funktionale Erziehung“ (ebd.) in ihren jeweiligen Wirkungszusammenhängen zu analysieren.

Ähnlich wie in den Kapiteln zu den Entwicklungs- (2.5.1.) oder zu den Lernprozessen (2.5.2.) muss man an dieser Stelle jedoch ebenfalls zunächst konstatieren, dass Lewin keine in sich abgeschlossene Erziehungstheorie entwickelt hat. Vielmehr gilt es auch hier, viele verschiedene Mosaiksteine und Puzzleteile bei denen sich Lewin zur kindlichen Lebenswelt und der Einflussnahme durch Erwachsene auf diese Lebenswelt geäußert hat aus seinen zahllosen Veröffentlichungen zusammenzufügen. Begibt man sich allerdings auf diese Spurensuche, so entsteht recht schnell eine in sich konsistente und neue Perspektive auf Erziehungsprozesse. In gewissem Sinne könnte man dann auch von einem feldtheoretisch begründeten Erziehungskonzept bzw. einer Erziehungstheorie sprechen. Diese „Mosaiksteine“ sollen im nun Folgenden zusammengefügt werden. Ziel und Absicht dieser Synopse soll und kann auch hier nicht die Vollständigkeit der Lewinschen Ausführungen zu Erziehungsprozessen sein, es soll vielmehr auch hier darum gehen, die Grundstruktur der Lewinschen Perspektive auf Erziehung zu beleuchten. Hiermit jedoch eröffnet sich – so die hier vertretene These – eine neue und insbesondere im Diskurs der Heterogenitäts- und Inklusionsdebatte ebenso wie dem Diskurs um die Wichtigkeit der pädagogischen Diagnostik interessante Perspektive für in der Erziehung und Bildung tätige Personen.

Erziehung als „soziale Tatsache“ (Lewin 1931b, S. 175)

Für Lewin stellt Erziehung zunächst einmal eine „soziale Tatsache“ (Lewin 1931b, S. 175) dar, die von außerordentlicher Wichtigkeit für die Strukturierung der kindlichen „psychologischen Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 175) ist (vgl. ebd.):

„(...) soziale Fakten erlangen als wesentliche Bestandteile der *psychobiologischen* Umwelt sehr früh [eine] vorherrschende Bedeutung (...) Mit dem Wachstum des Kindes erlangen soziale Tatsachen gewöhnlich immer größere Bedeutung für die Struktur der psychologischen Umwelt.“ (Lewin 1931b, S. 175; Hervorhebung KL)

In dem hier beschriebenen Sinne haben die *sozialen Fakten* von denen Lewin spricht bereits eine bedeutende Rolle im Kapitel zur Entwicklung gespielt. Sie

wurden dort in ihrer tragenden Bedeutung für die kindliche Entwicklung bereits ausführlich beschrieben. Wenn diese *sozialen Fakten* an dieser Stelle nochmals aufgegriffen werden, so deshalb weil sie eine zentrale vielleicht die bedeutendste erzieherische Kraft im kindlichen Feld darstellen. Dies wird in den von Lewin benannten Beispielen für diese *sozialen Tatsachen* deutlich (vgl. Lewin 1931b, S. 175): die „(...) Freundlichkeit oder Unfreundlichkeit eines bestimmten Erwachsenen (...)“ (Lewin 1931b, S. 175) einem Kind gegenüber; die „soziale Bindung an die Mutter“ (ebd.); oder das Faktum, dass „(...) bestimmte Handlungen (...) ‚erlaubt‘ und andere ‚verboten‘ sind (...)“ (ebd.; Hervorhebungen KL). All dies sind für Lewin wesentliche strukturierende Einflüsse auf die kindliche Lebenswelt bzw. das kindliche Feld (vgl. ebd.). Gleichzeitig sprechen diese jedoch auch wesentliche erzieherische Handlungen an.

In diesem Sinne könnte Erziehung aus Sicht der Feldtheorie auch als Strukturierung des kindlichen Umfeldes betrachtet werden. Zu dieser Strukturierung zählen neben bewussten Einflussnahmen, i. e. „Erziehung im engeren Sinne“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209), für Lewin auch „(...) soziale Tatsachen wie etwa die Freundschaft mit einem anderen Kind (...)“ (Lewin 1931b, S. 176) oder die „(...) Abhängigkeit von einem Erwachsenen (...)“ (ebd.), die als Feldkräfte im kindlichen Umfeld wirken (vgl. ebd.) und deshalb das Verhalten des Kindes ganz wesentlich und nachhaltig beeinflussen. Die hier von Lewin aufgezählten Beispiele können als Aspekte einer „funktionalen Erziehung“ (Schaub/Zenke 2007, S. 209) im Sinne der eingangs zitierten Definition betrachtet werden. Lewin selbst verwendet die Begriffe der *Erziehung im engeren Sinne* bzw. der *funktionalen Erziehung* nicht, sondern er differenziert zwischen einer „somatisch“ (Lewin 1931b, S. 169) und einer „psychologisch“ (ebd.) wirkenden Erziehung (vgl. ebd.). Er beschreibt die besondere Bedeutung und Beziehung dieser beiden Faktoren wenn er ausführt, dass „(...) sich der somatische Einfluß der Umwelt ebenso wie der psychologische ständig auf das ganze Kind aus[wirkt]“ (Lewin 1931b, S. 169). Wie bedeutsam dieser Einfluss insgesamt für das Kind ist wird in der dieser Arbeit zentral vorangestellten Passage deutlich:

„Das soziale Klima, in dem ein Kind lebt, ist für das Kind ebenso wichtig wie die Luft, die es atmet. Die Gruppe, zu der ein Kind gehört, ist der Boden, auf dem es steht. Sein Verhältnis zu dieser Gruppe und sein Rang in ihr sind die bedeutsamsten Faktoren für sein Sicherheits- oder Unsicherheitsgefühl.“ (Lewin 1953, S. 125)

Entscheidend ist hierbei auch an dieser Stelle für Lewin wieder, dass nicht die phänomenologisch sicht- und messbaren „(...) ‚objektiven‘ sozialen Kräfte und Beziehungen (...)“ (Lewin 1931b, S. 176) ausschlaggebend für die Wirkungen sind, sondern die Wirkung hängt einzig und allein davon ab, „(...) wie sie [die sozialen Tatsachen] das einzelne Individuum jeweils berühren“ (Lewin 1931b,

S. 176) (vgl. ebd.). D. h. entscheidend für Lewin ist also auch hier wieder, wie die *sozialen Tatsachen* vom Einzelnen subjektiv erlebt und bewertet werden und nicht, wie sie von außen objektiv beschrieben werden können. Dies wiederum gilt sowohl für die bewusst intendierten Einflussnahmen, als auch die nicht intentionalen Aspekte der kindlichen Lebenswelt. Dies hervorzuheben ist von zentraler Wichtigkeit, weil dies einerseits eine sehr zentrale Schwierigkeit bei der Erziehung darstellt, andererseits aber hierdurch auch bereits das methodische bzw. diagnostische (Forschungs-) Vorgehen bei der Analyse der kindlichen Situation und damit auch bei Erziehungsprozessen angedeutet wird. Es gilt auch hier für Lewin wieder, den konkreten Einzelfall in den Blick zu nehmen und nicht – zumindest nicht ausschließlich – auf die „statistische Methode“ (Lewin 1931b, S. 170) zurückzugreifen, wie in Folgendem deutlich wird:

„(...) bei der Untersuchung der grundlegenden dynamischen Beziehungen zwischen Individuum und Umwelt ist es wesentlich, die wirkliche Gesamtsituation in ihrer konkreten Individualität im Auge zu halten. Die statistische Methode ist gewöhnlich genötigt, ihre Gruppen nicht auf der Grundlage rein psychologischer Eigenschaften zu bestimmen, sondern durch mehr oder weniger äußerliche Gegebenheiten (wie etwa der Anzahl der Geschwister), so daß Fälle ganz anderer oder sogar entgegengesetzter *psychologischer* Struktur in dieselbe Gruppe einbezogen werden.“ (Lewin 1931b, S. 170; Hervorhebung KL)

Dies jedoch verhindert, das konkrete Verhalten eines Individuums in einer konkreten Situation zu verstehen: Die „wirkliche Gesamtsituation in ihrer konkreten Individualität“ (ebd.) gilt es für Lewin aus feldtheoretischer Sicht zu verstehen, wenn Erziehungsprozesse und deren Wirkungen analysiert und verstanden werden sollen. Diese *Gesamtsituation* im Lewinschen Sinne soll im Folgenden beleuchtet werden.

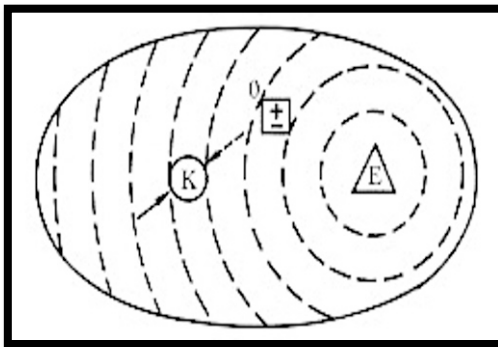
2.5.3.3 Feldtheoretische Konzepte zur systematischen Analyse von Erziehungssituationen – eine „zweite Annäherung“

Die pädagogisch relevante Gesamtsituation

Genau betrachtet handelt es sich bei der pädagogisch relevanten Gesamtsituation um eine Ableitung der zentralen feldtheoretischen Formel $V = f(P, U)$. Ein gründliches Verständnis des kindlichen Verhaltens erfordert eine gründliche Diagnose und „(...) Darstellung der psychologischen Gesamtsituation in dynamischen Begriffen (...)“ (Lewin 1931b, S. 174; vgl. hierzu auch Lewin 1931b, S. 178). Abb. 64 stellt eine solche, sehr einfache pädagogisch relevante Gesamtsituation

schematisch dar. Im Folgenden soll sich entlang der Grundelemente (K, O, E) dieser Gesamtsituation die Lewinsche Herangehensweise an die Analyse von Erziehungsprozessen nach und nach entfalten.

Inhaltlich beschreibt Lewin mit Abb. 64 eine Situation, in der sich für das Kind (K) ein Konflikt daraus ergibt, dass das Objekt (O) einerseits einen positiven Aufforderungscharakter für das Kind hat, andererseits dieses Objekt jedoch auch durch den sich im Feld befindlichen Erwachsenen (E) mit einem negativen Aufforderungscharakter versehen wird (vgl. Lewin 1931b, S. 196/197). Topologisch stellt sich die Situation wie folgt dar:



Grundelemente des hier vorliegenden Feldes sind das Kind (K), ein Objekt (O) und ein Erwachsener (E) sowie die Grenzlinie, die einen Außenbereich vom Feld selbst unterscheidet (vgl. Lewin 1931b, S. 196/197). Die gestrichelten konzentrischen Kreise im Feld symbolisieren den Einflussbereich des Erwachsenen (vgl. Lewin 1931b, S. 197).

Abb. 64. Quelle: Lewin 1931b, S. 197.

Entscheidend für das Verständnis der kindlichen Situation ist nun für Lewin das Verhältnis bzw. die Beziehungen der drei Elemente (K, O, E) im Feld (vgl. Lewin 1931b, S. 196/197): Das Objekt (O) besitzt für das Kind (K) einen positiven Aufforderungscharakter (+) und würde, wenn der Erwachsene (E) es nicht durch ein Verbot oder eine negative Bewertung (etwa im Sinne einer unerwünschten Handlung) mit einem negativen Aufforderungscharakter versehen würde vermutlich zu einer Annäherung bzw. einer Ausführung der Handlung durch das Kind führen, da aufgrund des positiven Aufforderungscharakters dieses Objektes (O) eine positive Kraft in Richtung des Objektes (O) (bzw. der Ausführung der Handlung) im Feld auf das Kind einwirkt. Das Feld bzw. die Gesamtsituation wird durch diese Elemente und Kräfte gerichtet, sie erhält eine spezifische Struktur (vgl. Lewin 1931b, S. 196/197).

Um nun Aussagen über diese Gesamtsituation generieren zu können, bedarf es für Lewin der Klärung der Grundelemente (K, O, E) der jeweiligen Situation und

ihrer Beziehungen zueinander. Hierfür muss für Lewin zunächst eine „Bestimmung des psychologischen Ortes“ (Lewin 1931b, S. 179) des Kindes im Feld erfolgen (vgl. ebd.). Diese Analyse, so wird schnell deutlich werden, geschieht auf der Grundlage der bisher ausführlich dargestellten feldtheoretischen Konzepte und Begriffe.¹²⁹ Insgesamt betrachtet wird bei einer feldtheoretischen Analyse von Erziehungsprozessen sichtbar werden, dass die erzieherische Einwirkung auf ein Kind einen Eingriff in den Lebensraum bzw. das Umfeld des Kindes darstellt, der das Potenzial hat, die Kräftekonstellation im Feld zu verändern wodurch sich wiederum die psychologisch-kognitiven Strukturen des Kindes nachhaltig verändern können (vgl. insgesamt Lewin 1931b).¹³⁰

Der psychologische Ort des Kindes

Die „Bestimmung des psychologischen Ortes“ (Lewin 1931b, S. 179) des Kindes kann als der zentrale Aspekt der Klärung des Grundelements *Kind* (K) im Feld betrachtet werden. Wie wichtig diese Bestimmung für Lewin generell aber insbesondere für Erziehungsprozesse ist wird darin deutlich, dass er sie als die „(...) erste Voraussetzung für das Verständnis des Kindes (...)“ (Lewin 1931b, S. 179) bezeichnet (vgl. ebd.). Wie der Zusatz ‚psychologisch‘ schon impliziert, geht es für Lewin bei dieser Ortsbestimmung des Kindes im Feld zunächst nicht darum, den *geographischen* Ort des Kindes zu bestimmen, sondern darum, den Ort des Kindes so zu bestimmen, wie er sich wahrnehmungsmäßig für das Kind selbst darstellt (vgl. Lewin 1931b, S. 179).

Hierzu gehören für Lewin verschiedene Aspekte die jedoch alle letztlich die konkrete Bestimmung des „Bereiches der freien Bewegung“ (ebd.) von diesem Ort aus ermöglichen sollen (vgl. ebd.). Ob dieser „Bereich“ (ebd.), den man in diesem Kontext auch als Raum der ‚kindlichen Optionsmöglichkeiten‘ beschreiben könnte, für das Kind psychologisch weit oder eng ist, ob er für das Kind selbst ein Ort der hohen oder niedrigen „Spannungszustände“ (Lewin 1931b, S. 193) ist, bzw. allgemeiner gesprochen, welche „Kraftfelder“ (Lewin 1931b, S. 190) an diesem Ort für das Kind „psychobiologisch“ (Lewin 1931b, S. 177) herrschen ist von fundamentaler Bedeutung für das Verständnis des tatsächlichen situativen Verhaltens und der Reaktionen des Kindes etwa auf erzieherische Einflussnahmen von außen (vgl. Lewin 1931b, S. 179).

¹²⁹ Dieser Umstand stellt auch den Grund dafür dar, dass sich eine gewisse Redundanz nicht vermeiden lässt. Dies allerdings verdeutlicht die Verwobenheit und Stringenz der Feldtheorie.

¹³⁰ Dieser Aspekt wurde insbesondere im Kapitel über die Entwicklung aus feldtheoretischer Sicht bereits ausführlich beleuchtet (siehe Kapitel 2.5.1).

Zur Veranschaulichung dessen, was Lewin mit dem Konstrukt des „psychologischen Ortes“ (Lewin 1931b, S. 179) intendiert, sollen nochmals die beiden schematischen Darstellungen (Abb. 65 und 66) des Lebensraumes zweier unterschiedlich begabter Kinder herangezogen werden (vgl. Lewin 1969, S. 64), weil Sie verdeutlichen, dass ein und derselbe *geographische* Ort (beide Kinder könnten sich z. B. zu unterschiedlichen Zeiten an derselben geographischen Stelle im selben Raum befinden) doch einen ganz unterschiedlichen psychologischen Ort bedeuten kann:

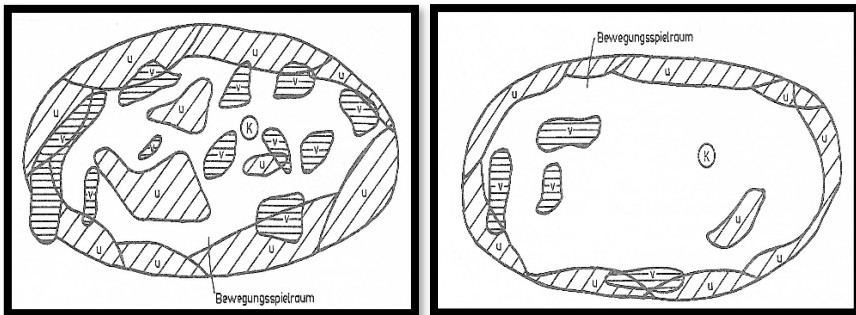


Abb. 65. Quelle: Lewin 1969, S. 64.

Abb. 66. Quelle: Lewin 1969, S. 64.

Wie bereits ausführlich an anderer Stelle dieser Arbeit beschrieben, stellen die beiden Abbildungen ein und denselben physikalisch-geographisch-sozialen Lebensraum dar und wie er sich psychologisch für zwei unterschiedliche Kinder (K) darstellt, bzw. wie er von diesen erlebt wird (vgl. hierzu auch nochmals Lewin 1969, S. 63/64).¹³¹ Konkret denkbar, so wurde an anderer Stelle ebenfalls bereits ausgeführt, wäre, dass es sich um Nachbarskinder oder Geschwister unterschiedlichen Alters handelt, die sich im selben Umfeld, etwa der elterlichen Wohnung bewegen. Denkbar wäre aber auch, dass es sich um zwei unterschiedlich begabte Schüler der gleichen Klassen handelt, die ein und dieselbe Unterrichtssituation psychologisch sehr unterschiedlich erleben. Lewin selbst verdeutlicht mit den beiden Darstellungen den psychologischen Lebensraum bzw. „Bewegungsspielraum“ (Lewin 1969, S. 64) für ein „schwachbegabtes Kind in einer Situation mit

¹³¹ Im Kapitel über die kindliche Entwicklung (siehe Kapitel 2.5.1) stand eine eher allgemeine Klärung der Frage im Vordergrund, wie und wodurch kindliches Verhalten beeinflusst wird. Im hier vorliegenden Kapitel über die Erziehung jedoch geht es spezifisch darum auch zu klären, dem Verhalten eine konkrete Richtung vorzugeben, d. h. es soll darum gehen, diese beeinflussenden Kräfte gezielt einzusetzen.

vielen [sozialen] Tabus“ (ebd.) und denselben Lebensraum wie er sich für ein begabtes Kind darstellt (vgl. Lewin 1969, S. 64/65).

Das Umfeld beider Kinder (K) ist begrenzt durch Bereiche, die mit Verboten (v) belegt sind, oder aber Bereiche (u), die ihnen aufgrund ihrer „ungenügende[n] Fähigkeiten“ (Lewin 1969, S. 64) verschlossen bleiben (vgl. ebd.). Hierdurch erhält der Lebensraum seine Struktur, die wiederum bestimmtes Verhalten ermöglicht und anderes verhindert. Um jedoch das konkrete Verhalten zu beeinflussen, bedarf es zunächst für Lewin des Verständnisses dieses Verhaltens und hierzu gehört essentiell die Analyse des kindlichen Lebensraumes und damit der Bestimmung des psychologischen Ortes des Kindes im Feld wie sie Lewin hier schematisch darstellt (vgl. (Lewin 1931b, S. 179).

Sichtbar wird in den beiden topologischen Erfassungen der kindlichen Situationen, dass für das begabte Kind (Abb. 66) ein und derselbe *geographische* Ort einen sich viel weiter erstreckenden *psychologischen* Ort bedeutet, weil der „Bereich der freien Bewegung“ (Lewin 1931b, S. 179) groß ist, zumindest wesentlich größer als für das „(...) schwachbegabte[s] Kind in einer Situation mit vielen [sozialen] Tabus“ (Lewin 1969, S. 64) in Abb. 65 (vgl. ebd.). Begründet ist dies für Lewin in den unterschiedlichen „physische[n] und intellektuelle[n] Fähigkeiten“ (Lewin 1931b, S. 179) der beiden Kinder (vgl. ebd.).

An den genannten Beispielen und den diese darstellenden Abbildungen können zwei Aspekte sichtbar gemacht werden, die für Lewin wesentlich sind, wenn der psychologische Ort eines Kindes in einer spezifischen Situation definiert werden soll: Es handelt sich zum einen um die individuellen „sozialen, physischen und intellektuellen Fähigkeiten“ (Lewin 1931b, S. 179) des jeweiligen Kindes selbst (vgl. ebd.). Zum anderen wird der psychologische Ort des Kindes aber auch durch seine soziale Umwelt bestimmt (vgl. ebd.): ein „Verbot durch den Erwachsenen“ (ebd.) kann den Raum der Optionen für das Kind ebenso einschränken, wie etwa der Hoheitsbereich weiterer Kinder im Feld.¹³² Damit jedoch wird klar, dass die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Ausprägungen des psychologischen Ortes für Lewin eine Folge sowohl der (sozialen) Umwelt als auch unterschiedlicher Potentiale der jeweiligen Kinder sind (vgl. Lewin 1931b, S. 179):

„In der Kinderpsychologie muß (...) die gleiche physische Umwelt entsprechend dem Alter, dem individuellen Charakter und dem Momentanzustand des Kindes ganz verschieden charakterisiert werden. Der ‚Lebensraum‘ des Säuglings ist extrem klein und undifferenziert. Dies gilt ebenso für seinen Wahrnehmungs- wie für seinen Handlungsraum (Lau 1930; Ch. Bühler 1928; Fajans 1933).“ (Lewin 1931b, S. 174)

¹³² Beide Aspekte kommen in der feldtheoretischen Formel $V = f(P, U)$ zum Ausdruck und werden in eine dynamische Beziehung gesetzt.

Was an dieser Stelle ebenfalls sichtbar wird ist die Tatsache, dass auch der psychologische Ort für Lewin ein dynamisches Konstrukt ist, das nicht etwa für ein bestimmtes Alter oder doch zumindest für ein bestimmtes Kind ein für allemal festgelegt werden kann, denn Lewin verweist sowohl auf den „individuellen Charakter“ (Lewin 1931b, S. 174) als auch auf den „Momentanzustand des Kindes“ (ebd.), der eine solche Kategorisierung und Bestimmung unmöglich macht (vgl. ebd.). Dass es sich beim Konstrukt des *psychologischen Ortes* um ein dynamisches Konstrukt handelt wird aber auch daran sichtbar, dass für Lewin die Bestimmung dieses ‚Ortes‘ neben den bisher genannten Faktoren vor allem einer genauen Diagnose von drei feldtheoretischen Faktoren bedarf (vgl. Lewin 1931b, S. 179ff.)¹³³:

1. Identifikation und Analyse der Wünsche und Bedürfnisse des Kindes, um die Richtung und die Stärke der wirkenden Feldkräfte zu bestimmen (vgl. Lewin 1931b, S. 179/180). Die Aufforderungscharaktere können hierbei sowohl anziehend als auch abstoßend wirken (vgl. Lewin 1931b, S. 180).
2. Identifikation und Analyse der Aufforderungscharaktere im kindlichen Lebensraum, um die Richtung und die Stärke der wirkenden Feldkräfte zu bestimmen (vgl. Lewin 1931b, S. 183).
3. Identifikation und Analyse der Barrieren und Grenzen im kindlichen Lebensraum, um mögliche von unmöglichen Lokomotionen zu unterscheiden (vgl. Lewin 1931b, S. 179/180). Barrieren können hierbei unterschiedliche „Stärken“ (Lewin 1931b, S. 179) aufweisen, d. h. von unterschiedlicher Festigkeit sein (vgl. ebd.; vgl. Fajans 1933).

Was in einer konkreten Situation die Aufmerksamkeit des Kindes anzieht, was also als Aufforderungscharakter wirkt, welche Wünsche und Bedürfnisse im Kind vorliegen, so dass gerade dieses Objekt oder jene Handlung einen Aufforderungscharakter für das Kind entwickeln kann, ist eben so wenig im Vorfeld eindeutig zu bestimmen wie etwa die eindeutige und vorauseilende Festlegung der Barrieren im gegenwärtigen Feld. Vielmehr und dies kann durchaus als Fazit des Konstrukts des „psychologischen Ortes“ (Lewin 1931b, S. 174) im Sinne Lewins gezogen werden, muss dieser ‚Ort‘ beständig und immer wieder aktualisiert aus der Perspektive des Kindes bestimmt werden. Lewin spricht in diesem Sinne auch vom Verfahren der „schrittweisen Annäherung“ (Lewin 1969, S. 39) (vgl. ebd.). Es

¹³³ Da die Begriffe in ihrer allgemeinen feldtheoretischen Bedeutung und Wirkung bereits an anderer Stelle dieser Arbeit ausführlich beleuchtet wurden (siehe S. 228ff.) und die dort ausgeführten Bestimmungen für den Erziehungsprozess in gleicher Weise gelten sollen diese an dieser Stelle nicht nochmals explizit aufgegriffen werden.

ist gerade diese Dynamik, die eine große Herausforderung im Erziehungsprozess darstellt.

Die besondere Dynamik der kindlichen Situation und damit die Schwierigkeit der Bestimmung des psychologischen Ortes ergibt sich bei Lewin auch aus der Annahme, dass die hier genannten drei Aspekte auf eine dynamische Weise miteinander verbunden sind und sich beständig wandeln können (vgl. Lewin 1931b, S. 180). So verweist Lewin darauf, dass die „(...) Aufforderungscharaktere zum Teil unmittelbar den augenblicklichen Bedürfnissen des Kindes [entsprechen]“ (Lewin 1931b, S. 195), dass aber „die Richtung, die der Aufforderungscharakter dem kindlichen Verhalten verleiht, (...) in hohem Maße entsprechend dem Inhalt der Wünsche und Bedürfnisse [variiert]“ (Lewin 1931b, S. 180). Erst wenn diese Wünsche, Bedürfnisse und Aufforderungscharaktere jedoch geklärt sind und dies bedeutet feldtheoretisch, dass die Richtung und Stärke der Kraft bestimmt werden kann (vgl. Lewin 1931b, S. 180), können die Barrieren im kindlichen Lebensraum, die den Kräften und Richtungen entgegenstehen oder -wirken genauer bestimmt werden (vgl. ebd.).

Diese hier beschriebene Dynamik ist jedoch keineswegs die einzige Schwierigkeit bei der Bestimmung des psychologischen Ortes, denn Lewin verweist darüber hinaus auch auf die Tatsache, dass insgesamt die für die Bestimmung des psychologischen Ortes relevanten Einflussfaktoren mit fortschreitendem Alter der Kinder zunehmen, da „(...) mit der allmählichen Ausweitung und Differenzierung des kindlichen Lebensraumes (...) eine größere Umwelt und wesentlich verschiedene Fakten psychologische Existenz [erlangen](...)“ (Lewin 1931b, S. 174) (vgl. ebd.). Diese zunehmende Ausdifferenzierung umfasst auch die Ausweitung der „Zeitperspektiven“ (Lewin 1942a, S. 117) mit zunehmendem Alter (vgl. ebd.; Lewin 1946, S. 279).¹³⁴

Eine weitere, von Lewin jedoch nicht dezidiert bedachte zentrale Schwierigkeit bei der Analyse des Erziehungsprozesses könnte auch die Tatsache darstellen, dass letztlich die Richtung und die Stärke der wirkenden Kraft, ebenso wie die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes im Feld nicht ohne weiteres immer direkt sichtbar sind, sondern lediglich indirekt aus dem kindlichen Verhalten abgeleitet werden können.

Induzierte Aufforderungscharaktere im Feld des Kindes

Wenn oben die „Bestimmung des psychologischen Ortes“ (Lewin 1931b, S. 179) des Kindes als der zentrale Aspekt der Klärung des Grundelements Kind (K) im

¹³⁴ Siehe hierzu auch nochmals ausführlich S. 103ff.

Feld betrachtet wurde so kann die Analyse von „induzierte[n] Aufforderungscharaktere[n]“ (Lewin 1931b, S. 195) als der zentrale Aspekt der Klärung des Grundelements Erwachsener (E) im Feld des Kindes betrachtet werden. Nicht immer entspringen für Lewin die Aufforderungscharaktere im kindlichen Lebensraum direkt den bereits vorhandenen Wünschen oder Bedürfnissen des Kindes (vgl. Lewin 1931b, S. 195). Gerade für das Verständnis von kindlichem Verhalten und explizit in Erziehungsprozessen aber kommt den sogenannten „induzierten Aufforderungscharakteren“ (Lewin 1931b, S. 195) eine tragende Rolle zu (vgl. ebd.). Lewin meint damit, dass „(...) ein positiver oder negativer Aufforderungscharakter auf ein Gebilde oder Ereignis *durch andere Umweltfaktoren (...)*“ (Lewin 1931b, S. 195) und hierzu gehört im weitesten Sinne auch der Erwachsene übertragen werden kann (vgl. ebd.). Um diese These an zwei konkreten Sachverhalten plastischer zu machen seien zwei Beispiele genannt:

1. Das Spielzeug, mit dem ein anderes Kind spielt, erhält seinen starken positiven Aufforderungscharakter und seine Bedeutung (Valenz) für das Kind vielleicht erst und gerade dadurch, dass dieses andere Kind so hingebungsvoll und interessiert mit diesem Objekt spielt.
2. Die schlechte Note in der Mathematikarbeit wird in ihrer vielleicht zunächst gar nicht so tragenden Bedeutung (Valenz) für das betroffene Kind tragisch, wenn der Nebensitzer oder gar der Klassendurchschnitt deutlich besser abgeschnitten haben.

In beiden Fällen würde Lewin von einem *induzierten Aufforderungscharakter eines Sozialfeldes* sprechen. Wie bedeutsam, diese *Sozialfelder* für Lewin gerade für Kinder und bei der Erziehung sind wird in folgender Passage deutlich:

„Das Kind steht einer Menge Forderungen und Schwierigkeiten gegenüber. Schwierigkeiten ergeben sich aus physischen Gegebenheiten der Umwelt und den Beschränkungen der eigenen Fähigkeiten: Ein Gegenstand, den es aufheben will, erweist sich als zu schwer; eine Treppe, die es herunterkrabbeln will, als zu steil; oder der Bleistift geht nicht so über das Papier, wie er sollte. *Noch wichtiger sind soziale Faktoren, speziell die Autorität oder Macht Erwachsener und anderer Kinder.*“ (Lewin 1931b, S. 195/196; Hervorhebung DB)

Diese sozialen Faktoren bzw. *sozialen Kräfte* von denen Lewin in diesem Kontext spricht, können auf zwei verschiedene Weisen wirken (vgl. Lewin 1931b, S. 196): physisch und psychologisch. Die physische Induktion dominiert für Lewin je jünger das Kind ist (vgl. ebd.): Es wird – möglicherweise auch gegen seinen Willen – vom Erwachsenen gebadet, anschließend abgetrocknet, gefüttert und Schlafen gelegt. Die Aufforderungscharaktere der kindlichen Lebenswelt bestimmen sich

für Lewin gerade in diesem Alter im Gegensatz zum späteren Kindes- und Jugendalter und abseits dieser physisch induzierten Kräfte ausschließlich aus den kindlichen Bedürfnissen selbst (vgl. Lewin 1931b, S. 196). Wenn das Kind älter wird, greift für Lewin mehr und mehr die psychologische Induktion beispielsweise in Form von Verboten oder Erlaubnissen durch die Erwachsenen oder aber deren bewusste oder unbewusste Bewertungen (vgl. Lewin 1931b, S. 196): „Der Erwachsene ‚verbietet‘ oder ‚erlaubt‘ das Anfassen bestimmter Objekte, bezeichnet Verhalten als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, lobt und tadelte“ (Lewin 1931b, S. 196). Diese psychologisch wirkenden *sozialen Kräfte* können für Lewin erst dann greifen, wenn das älter werdende Kind über eine „(...) zunehmende[n] psychologische[n] Realität sozialer Fakten (...)“ (Lewin 1931b, S. 196) verfügt (vgl. ebd.). Damit wiederum bezieht sich Lewin auf einen Aspekt, der ebenfalls bereits beleuchtet wurde: Die Ausweitung und Ausdifferenzierung der „Erkenntnisstruktur des [kindlichen] Lebensraumes“ (Lewin 1946, S. 277), in dessen Zuge das Kind nicht mehr „(...) unmittelbar von der Augenblickssituation beherrscht“ (ebd.) wird und sich die „Realitäts-Irrealitäts-Dimension“ (ebd.) schärfer voneinander scheidet (vgl. ebd.). Die psychologische Realität erfährt in diesem Zuge für Lewin mit zunehmendem Alter eine immer größere werdende Ausdifferenzierung (vgl. Lewin 1946, S. 278ff.). Damit jedoch ist für Lewin verbunden, dass das kindliche Verhalten nicht mehr unmittelbar und ausschließlich von seinen Bedürfnissen bestimmt wird sondern vermehrt durch sozial induzierte Aufforderungscharaktere bzw. ganz konkret „andere Person[en]“ (Lewin 1931b, S. 196) (vgl. ebd.).

Diese psychologisch-soziale Induktion von Aufforderungscharakteren kann für Lewin hierbei wiederum auf zweierlei Weise geschehen (vgl. Lewin 1931b, S. 196): Es kann durch direkt wirkende *Verbote*, *Befehle* oder *Erlaubnisse* Verhalten beeinflusst werden. Es kann jedoch auch indirekt durch die „Wirkung des Beispiels“ (ebd.) kindliches Verhalten gesteuert werden (vgl. ebd.). Welchen der beiden Wege Lewin hierbei für den in der Erziehung bedeutsameren hält wird in folgender Passage deutlich:

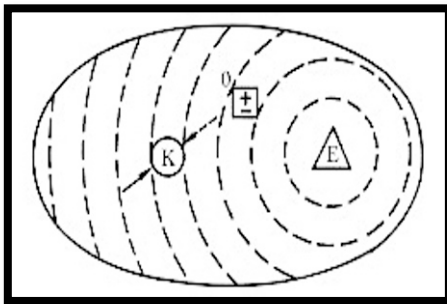
„Wichtiger jedoch ist die Wirkung des Beispiels, d. h. dessen, was das Kind durch das Verhalten Erwachsener als positiv oder negativ für sich dargestellt sieht. Selbst sehr junge Kinder haben gewöhnlich eine sehr feine Sensibilität für soziale Bewertungen und Kräfte.“¹³⁵ (Lewin 1931b, S. 196)

Die hier angesprochene „Sensibilität für soziale Bewertungen und Kräfte“ (ebd.) wird von Lewin bezüglich ihrer genauen Funktionsweise nicht näher definiert, allerdings bildet sie in ihrer Wirkung eine zentrale oft vernachlässigte theoretische

¹³⁵ Das Zitat stammt ursprünglich aus dem Jahre 1931 (vgl. Anmerkungen von Graumann in Lewin 1931b, S. 210).

Grundlage für das Verständnis des Lewinschen Konstrukts der pädagogischen Atmosphäre und der Führungsstil- und Erziehungsstilexperimente des später so viel beachteten Iowa Child Welfare Project von 1937/38 (vgl. hierzu Lewin et al. 1939).

Am bereits oben vorgestellten Beispiel der Abb. 64 soll die Bedeutung der *induzierten Aufforderungscharaktere* für das Verständnis kindlichen Verhaltens erläutert werden: Es könnte sich beim hier abgebildeten Feld bzw. Lebensraum des Kindes beispielsweise um die elterliche Wohnung oder aber das Klassenzimmer bzw. die Schule des Kindes handeln. Denkbar wäre aber auch, dass es sich gar nicht um einen konkreten geographischen Ort sondern lediglich eine bestimmte Situation wie etwa eine bestimmte Unterrichtssituation oder aber eine häusliche Essenssituation handelt.¹³⁶ In diesem Falle könnte man im Lewinschen Sinne auch von einem *psychologischen Ort* bzw. Feld, an bzw. in dem sich ein Kind befindet, sprechen. Die äußere Grenzlinie stellt die Grenze des Macht- und Einflussbereiches des/der Erwachsenen dar. Auch diese Grenze kann durchaus physisch verstanden werden im Sinne der Wände der Wohnung oder aber des Klassenzimmers, sie kann aber genauso gut auch rein psychologisch für das Kind in der jeweiligen Situation bestehen, so dass sich das Kind entweder innerhalb oder aber außerhalb dieser Situation befindet. Lewin stellt die Situation topologisch wie folgt dar:



Wie bereits oben ausgeführt (siehe S. 227) sind die zentralen Elemente der hier vorliegenden „Gesamtsituation“ (Lewin 1931b, S. 170) das Kind (K), ein Objekt (O) und ein Erwachsener (E) sowie die Grenzlinie, die einen Außenbereich vom Feld selbst unterscheidet (vgl. Lewin 1931b, S. 196/197)

Abb. 67. Quelle: Lewin 1931b, S. 197.

Wie ebenfalls bereits oben angedeutet generiert sich für Lewin das kindliche Verhalten aus der hier dargestellten Gesamtsituation, die dem Verhältnis bzw. der Beziehung der drei Elemente Kind (K), Objekt (O) und Erwachsener (E) entspricht

¹³⁶ Lewin selbst spezifiziert den hier dargestellten Lebensraum nicht näher (vgl. Lewin 1931b, S. 196/197).

(vgl. Lewin 1931b, S. 197) In dem hier vorliegenden Fall besitzt die Gesamtsituation folgenden Charakter (vgl. Lewin 1931b, S. 196/197): Das Kind (K) fühlt sich von einem Objekt (O) angezogen (+). Dieses Objekt besitzt also für das Kind einen positiven Aufforderungscharakter (+). Gleichzeitig jedoch belegt der Erwachsene (E) dieses Objekt mit einem negativen Aufforderungscharakter (-) indem er dem Kind beispielsweise verbietet, damit zu spielen. Würde dieser negative Aufforderungscharakter fehlen, so würde sich vermutlich das Kind entsprechend der wirkenden Feldkräfte dem Objekt nähern und damit spielen. Die Gesamtsituation wäre damit eine andere. Erst die Anwesenheit des Erwachsenen und der von ihm induzierte negative Aufforderungscharakter bezüglich des Objektes (bzw. der gewünschten Handlung) führt zu einem Konflikt für das Kind, da das Objekt (O) nun mit einem positiven und einem negativen Aufforderungscharakter (+/-) versehen ist. Dieser Konflikt stellt sich in der Abb. 67 in Form gegeneinander gerichteter Kräfte dar, die in der Darstellung durch zwei entgegengesetzt gerichtete Kraftpfeile dargestellt wird (vgl. Lewin 1931b, S. 197). Lewin beschreibt die Situation wie folgt:

„Der negative Aufforderungscharakter eines verbotenen Objektes (O), das an sich das Kind anzieht, leitet sich (...) gewöhnlich von einem induzierten Kraftfeld eines Erwachsenen (E) ab.“ (Lewin 1931b, S. 196)

Auch hier wiederum ist es für Lewin nicht allein die physische Realität bzw. Anwesenheit des Erwachsenen, die zu einem induzierten Kraftfeld führt, als vielmehr auch und gerade die „psychologische Existenz“ (Lewin 1931b, S. 196) dieses Erwachsenen (vgl. ebd.): Der Erwachsene kann physisch aus dem Feld (Wohnung, Klassenraum, Schule) gehen und dennoch bleibt bei entsprechender Autorität bzw. Bedeutung des Erwachsenen für das Kind der negative Aufforderungscharakter für das Kind psychologisch erhalten (vgl. Lewin 1931b, S. 196). Entsprechendes gilt für Lewin auch für die Induktion von Aufforderungscharakteren durch andere Kinder (vgl. ebd.). Es ist vor allem die „Autorität“ (Lewin 1931b, S. 196) bzw. psychologische Bedeutung dieser fremden Personen für das Kind und weniger die physische Anwesenheit, die über „Art und Stärke der induzierten Aufforderungscharaktere“ (ebd.) entscheiden (vgl. ebd.).

In welchem Maße die Induktion solcher Kraftfelder im kindlichen Lebensraum möglich ist hängt jedoch für Lewin neben der kindlichen Persönlichkeit¹³⁷ nicht nur von der Autorität und Bedeutung sowie der Persönlichkeit eines konkreten Anderen im kindlichen Feld ab, sondern auch von weiteren Umweltfaktoren (vgl. Lewin 1931b, S. 197). Diese Umweltfaktoren beschreibt Lewin sehr allgemein, wenn er von sozialen Faktoren wie etwa „(...) der ökonomischen Situation, dem

¹³⁷ Lewin spricht an dieser Stelle von der „kindlichen Individualität“ (Lewin 1931b, S. 197).

Charakter der Eltern, Anzahl, Geschlecht und Wesensart der Kinder der Familie und bei Freunden (...)“ (Lewin 1931b, S. 197) spricht (vgl. ebd.). Lewin konkretisiert diese Aspekte nicht weiter, indem er etwa Spezifizierungen bezüglich der Arten der „ökonomischen Situation“ (ebd.) oder unterschiedlichen „Wesensarten der Kinder“ (ebd.) und möglicher Korrelationen zwischen diesen Faktoren und den Auswirkungen auf das Ausmaß der induzierten Kraftfelder beschreibt. Er spricht in diesem Zusammenhang und in Anlehnung an eine nicht veröffentlichte Forschungsarbeit von Wiehe (n.v.; zitiert in: Lewin 1931b, S. 197) lediglich davon, dass „(...) verschiedene Stärkegrade eines solchen Feldes (...) quantitativ mit bestimmten Verhaltensarten [des Kindes] in Korrelation gebracht werden [können]“ (Lewin 1931b, S. 197).¹³⁸ Bei diesen „Verhaltensarten“ (ebd.) handelt es sich um „(...) verschiedene Arten und Grade der Zuwendung zu oder Abwendung von einer fremden Person“ (ebd.). So erfasste Wiehe (n.v.) beispielsweise auf welche Art und wie ausgeprägt ein Kind einer fremden Person im Raum *zuhörte*, sie *anschaute*, sich ihr *körperlich zuwandte*, ihr *zulächelte*, mit ihr *sprach*, seine *Wünsche äußerte*, ein Objekt *gab oder zuwarf*, *Körperkontakt* zuließ, *in der Nähe blieb*, *persönliche Fragen beantwortete*, seine *Fähigkeiten zeigte*, damit *angab*, etwas *forderte* oder im Stande war, *affektive Reaktionen* zu zeigen (vgl. Wiehe n.V.; zitiert in: Lewin 1931b, S. 198). In dieser Studie wurde auch deutlich, dass der „Stärkegrad eines solchen [durch einen Fremden] *sozialen Kraftfeldes*“ (Lewin 1931b, S. 197; Hervorhebung KL) nicht nur von der Persönlichkeit des Kindes und des fremden Anderen abhängt, sondern auch vom „räumlichen Abstand der fremden Person, der Dauer ihrer Anwesenheit und ihres Verhaltens“ (Lewin 1931b, S. 197). Wenn auch hier die Ergebnisse dieser Studie von Wiehe (n.V.) bezüglich konkreterer Informationen zu diesen räumlichen Abständen und der zeitlichen Dauer sowie ihres konkreten Verhaltens aus heutiger Sicht von Lewin unzureichend konkretisiert sind, so berichtet Lewin doch immerhin von den möglichen unterschiedlichen Auswirkungen der „sozialen Kraftfelder“ (Lewin 1931b, S. 197), die ein in diesem Falle erwachsener Fremder auf das Verhalten von Kindern in einem solchermaßen experimentell konstruierten Feld ausübt (vgl. Lewin 1931b, S. 197):

„Der stärkste Grad des Druckes drückt sich dadurch aus, daß das Kind bewegungslos wird; ein etwas schwächerer dadurch, daß es schreit und die Tendenz zeigt, wegzulaufen, womöglich in die Nähe der Mutter oder zu einem anderen Feld, in dem es sich zu Hause fühlt. Bei den anderen Handlungen [i. e. die auf der vorhergehenden Seite aus der Studie von Wiehe

¹³⁸ In den Anmerkungen von Graumann heißt es zur Arbeit von Wiehe: „Die Untersuchung von Wiehe ist anscheinend nie publiziert worden. Ihr Titel wird in der Regel mit ‚Grenzen des Ichs‘ angegeben. In Lewin (1935a, 261) findet sich einmal auch der Titel ‚The behavior of the child in strange fields‘. Dort wird zudem eine Übersicht über Fragestellung, Vorgehen und Ergebnisse gegeben“ (Anmerkungen Graumann 1982a, S. 211 in: Lewin 1931b, S. 211).

(n. v.) Genannten] des Kindes ruft auch ein sehr starker Fremdheitsdruck gehemmtes, ein etwas schwächerer Druck überreiztes oder überbetontes Verhalten hervor.“ (Lewin 1931b, S. 197)

Die Wirkungen dieser von außen induzierten Kraftfelder werden auch in diesem Zitat recht allgemein und tendenziell beschrieben, sie können jedoch dabei helfen, sich einen ersten Überblick über eine Gesamtsituation zu verschaffen. Um gezielt in die Struktur der Gesamtsituation einzugreifen bedarf es dann allerdings einer genaueren Analyse einzelner Aspekte dieser Gesamtsituation. So könnte beispielsweise das „Niveau äußerer Forderungen“ (Lewin 1931b, S. 198) die an das Kind gestellt werden und die im hier beschriebenen Sinne als „fremdes Kraftfeld“ (ebd.) im Feld des Kindes betrachtet werden müssen, analysiert werden (vgl. Lewin 1931b, S. 198). Das „Niveau [dieser] äußeren Forderungen“ (ebd.) bedingt für Lewin ganz wesentlich, in welchem Ausmaß ein Kind „Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen“ (ebd.) in seinem Feld machen wird (vgl. ebd.). Diese Erfahrungen wiederum reichen über die momentane Situation hinaus, da sie „(...) eine extrem ausgeprägte Wirkung auf [eine mögliche] Entmutigung des Kindes“ (Lewin 1931b, S. 198) bewirken und damit wiederum seine zu einem späteren Zeitpunkt gezeigte Leistung und sein allgemeines Selbstwertgefühl wesentlich mitbedingen (vgl. ebd.).¹³⁹¹⁴⁰ So konnte in einer Forschungsarbeit von Fajans (1933a) gezeigt werden, dass das Aktivitätsniveau von drei- bis vierjährigen Kindern durch eine Mißerfolgserfahrung auf einer vierstufigen Aktivitätsskala, die „von sehr aktiv bis sehr passiv“ (Lewin 1931b, S. 198) reichte, bei derselben Handlung um drei Stufen sank (vgl. Fajans 1933a; Lewin 1931b, S. 198). Umgekehrt galt entsprechend, dass eine Erfolgserfahrung das Aktivitätsniveau von zuvor passiven Kindern um bis zu drei Stufen förderte (sehr aktiv) (vgl. ebd.).

Ergänzend zu diesem Befund fanden unter der Leitung Lewins weitere Studien zum Anspruchsniveau statt. So konnte beispielsweise Jucknat (1938) in einer groß angelegten experimentellen Forschungsstudie an Schulkindern zeigen, dass es bei ein und demselben Kind nicht ein sondern mehrere unterschiedliche Anspruchsniveaus gibt, die dynamisch miteinander verbunden sind (vgl. Jucknat 1938; Lewin 1931b, S. 200): „(...) Erfolg und Mißerfolg in einem Bereich [können] unter bestimmten Umständen das Anspruchsniveau in anderen Bereichen ändern (...)“ (Lewin 1931b, S. 200). Erforderlich ist hierfür, dass die betroffenen Bereiche „(...) einen hinreichenden dynamischen Zusammenhang haben (...)“ (ebd.), d. h. dass es

¹³⁹ Ein Befund, der heute in der Selbstwirksamkeitstheorie von Deci/Ryan (2004) eine zentrale Rolle spielt.

¹⁴⁰ An dieser Stelle soll nochmals explizit betont werden, dass diese Befunde aus einer Arbeit Lewins aus dem Jahre 1931 stammen (vgl. hierzu Anmerkungen von Graumann 1982a, S. 210).

sich beispielsweise um Leistungen desselben kognitiven Bereiches handelt (vgl. ebd.).

Die von Lewin angeleitete Forschungsstudie von Jucknat (1938) wiederum baut auf einem Befund Hoppes (1931) aus einer ebenfalls von Lewin geleiteten Studie aus dem Jahr 1931 auf. Es war das Verdienst Hoppes (1931) in dieser Studie zu zeigen, dass das Anspruchsniveau ein individuelles, situatives und subjektives Konstrukt ist (vgl. ebd.; Lewin 1931b, S. 198/199), das allerdings durch sozial induzierte Kräfte beeinflusst werden kann:

„Bei ‚viel zu schwierigen‘ und ‚viel zu leichten‘ Aufgaben tritt kein Erfolgs- oder Mißerfolgserleben auf. Das Kind zum Beispiel hat keine wesentliche Mißerfolgserfahrung, wenn es etwas nicht tun kann, das nur Erwachsene oder sehr viel ältere Kinder tun können. Trotzdem ist das Anspruchsniveau keineswegs allein von der Fähigkeit des Individuums bestimmt. Im Gegenteil kann ein Anspruchsniveau, das entscheidend über (oder unter) der wirklichen Fähigkeit des Kindes liegt, durch Forderungen der Erwachsenen oder durch Leistungen von Kameraden hervorgerufen werden.“ (Lewin 1931b, S. 199)

Und auch hier gehen für Lewin die Wirkungen dieser Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen in Bezug auf das Anspruchsniveau für das Kind weit über die momentane Situation hinaus, denn auf diese Weise kristallisieren sich Minderwertigkeits- oder Überlegenheitsgefühle heraus, die wiederum das zukünftige Verhalten und die Leistungen des Kindes ganz wesentlich bedingen (vgl. Lewin 1931b, S. 199), insofern kommt ihnen eine nachhaltige erzieherische Wirkung zu. Hier wird die ganze Tragweite von „induzierten Aufforderungscharakteren“ (Lewin 1931b, S. 195) durch „Sozialfelder“ (ebd.) im (Um-)Feld des Kindes besonders deutlich. Als Fazit kann daher an dieser Stelle aus den Ausführungen Lewins geschlossen werden, dass für Lewin das Anspruchsniveau, das die relevanten Erwachsenen im Feld des Kindes erzeugen insgesamt als Teilaspekt der Atmosphäre bzw. des Klimas betrachtet werden muss, in dem ein Kind aufwächst.

Mittel und Ersatz im kindlichen Feld

Die Konstrukte „Mittel und Ersatz“ (Lewin 1931b, S. 200) nehmen in der Theorie Lewins eine ‚Zwitterstellung‘ ein. Sie können einerseits als spezifische Formen von *induzierten Aufforderungscharakteren* betrachtet werden (vgl. Lewin 1931b, S. 200). Solchermaßen ordnet sie Lewin in der Hierarchie seines Denkens an (vgl. Lewin 1931b, S. 195-201). Andererseits beleuchten sie aber auch den dritten noch fehlenden Aspekt der „Gesamtsituation“ (Lewin 1931b, S. 170), i. e. das Objekt (O) im kindlichen Feld.

Der Begriff des ‚Objekts‘ stellt in der Lewinschen Feldtheorie ein sehr komplexes Konstrukt dar, das vom allgemeinen Sprachgebrauch dieses Begriffes stark

abweicht. Um an dieser Stelle nur einen Aspekt konkret zu nennen: In der Feldtheorie darf ein Objekt keinesfalls nur als Gegenstand bzw. Neutrum betrachtet werden. Ein Objekt kann zwar, muss aber nicht notwendigerweise, ein belebter (Tier) oder unbelebter Gegenstand (Ball) sein (Lewin 1931b, S. 200). Lewin spricht in diesen Fällen von „Gebilden“ (Lewin 1931b, S. 200). Ein Objekt kann in der Feldtheorie aber genauso gut auch ein Ziel oder eine Handlung (z. B. Spielen) innerhalb einer Situation darstellen (vgl. Lewin 1931b, S. 200). In diesen Fällen spricht Lewin von „Ereignissen“ (Lewin 1931b, S. 200), die wiederum in der topologischen Erfassung einer Gesamtsituation beispielsweise ebenfalls als Objekte (O) bezeichnet werden (vgl. etwa Lewin 1931b, S. 197).

Lewin differenziert den Begriff des Objektes an dieser Stelle um zu verdeutlichen, dass nicht nur Personen über die Macht verfügen, Kraftfelder in das Feld eines Kindes zu induzieren (vgl. Lewin 1931b, S. 200). Auch ein „Gebilde oder Ereignis“ (Lewin 1931b, S. 200) kann für Lewin die Quelle solcher Kräfte sein, zumindest dann wenn diese für das zu analysierende Individuum von besonderer Bedeutung sind (vgl. Lewin 1931b, S. 200). Lewin konkretisiert diesen Zusammenhang an einem Beispiel:

„Ein stark betontes Ziel bildet die Situation so um, daß praktisch alle Gebilde [im Feld des Kindes] eine Beziehung zu diesem Ziel erlangen. Ein Baustein, der gerade eine Lokomotive für das Kind bedeutet hat, wird ein Hammer, wenn es einen Stab in ein Loch schlagen will.“ (Lewin 1931b, S. 200)

In anderen Worten bedeutet dies, dass das jeweilige Ziel des Kindes, das hier als kognitiv vorweggenommenes *Ereignis* betrachtet werden kann, Kräfte in das Feld des Kindes induziert, so dass die bzw. alle *Gebilde* im kindlichen Feld, ihren (Aufforderungs-)Charakter entsprechend dieses Zieles verändern (vgl. Lewin 1931b, S. 200). Lewin unterscheidet in diesem Kontext wiederum zwei wesentliche Veränderungsrichtungen: Entweder die Gebilde und Objekte im kindlichen Feld werden zu „Mitteln“ (ebd.) der Zielerreichung (vgl. Lewin 1931b, S. 201) oder aber sie stehen der Zielerreichung im Wege (vgl. ebd.). Dann entwickeln sie für Lewin den Charakter von „Barrieren“ (Lewin 1931b, S. 201) (vgl. ebd.).

Die Dynamik der Situation kann auch dazu führen, dass ein und das selbe Objekt je nach Ziel des Kindes von einer Situation zur nächsten von einer *Barriere* zu einem *Mittel* werden kann (vgl. ebd.). Lewin konkretisiert dies am Beispiel einer Bank (vgl. Lewin 1931b, S. 201), die das Kind gerade noch am Erreichen seines Zieles gehindert hat (i. e. Barriere) und im nächsten Moment vielleicht durch eine kognitive Umstrukturierung der Situation zu einem Mittel der Zielerreichung wird, weil das Kind erkennt, dass es mit Hilfe dieser Bank auf den Tisch klettern kann und auf diese Weise eventuell sein Ziel über einen Umweg erreichen kann (vgl. Lewin 1931b, S. 201). Lewin verdeutlicht damit, dass das Feld durch

solch induzierte Kräfte ganz entscheidend strukturiert wird (vgl. Lewin 1931b, S. 201). Lewin spricht auch von der ‚Gerichtetheit‘ der Umwelt auf ein Hauptziel“ (ebd.). Diese ‚Gerichtetheit‘ der [kindlichen] Umwelt“ (Lewin 1931b, S. 201) und alle Aspekte die zu dieser ‚Gerichtetheit‘“ (ebd.) führen aber gilt es im Rahmen einer Analyse der Gesamtsituation des Kindes zu diagnostizieren. Nur daraus ergibt sich ein klares Verständnis der Antriebskräfte im kindlichen Verhalten, ja des Kindes überhaupt.

Zu diesem Verständnis des Kindes gehört dann möglicherweise auch die Erkenntnis, dass ein Kind sein ursprüngliches Ziel nicht erreicht bzw. nicht erreichen kann. Feldtheoretisch betrachtet würde man dann davon sprechen, dass es dem Kind trotz einer kognitiven Umstrukturierung des Feldes nicht gelingt, aus Barrieren, die die Zielerreichung verhindern, Mittel der Zielerreichung zu machen. Für das Kind ergibt sich dann ein kognitiver Konflikt (vgl. Lewin 1931b, S. 187ff.)¹⁴¹ bzw. allgemeiner gesprochen kommt es im Kind zu einer Erhöhung des „Spannungszustand[es]“ (Lewin 1931b, S. 193) (vgl. ebd.).¹⁴² Dieser Spannungszustand resultiert feldtheoretisch gesprochen aus dem Gegeneinandergerichtet-Sein „zweier Feldkräfte“ (Lewin 1931b, S. 193), die ungefähr gleich stark sind (vgl. Lewin 1931b, S. 192/193). Die besondere Relevanz solcher Spannungszustände für die Erziehung ergibt sich bei Lewin nicht nur aufgrund der Tatsache, dass sie ein wichtiger Bestandteil der Diagnose der pädagogischen Gesamtsituation und damit Voraussetzung für adäquate Eingriffe in das kindliche Feld sind, sondern auch daraus, dass sie in der Erziehung großes Potential entfalten können: Spannungszustände auszuhalten stellt für Lewin einen wichtigen Aspekt der „Willenserziehung“ (Lewin 1931b, S. 192) des Kindes dar (vgl. ebd.).¹⁴³

Prinzipiell kann sich ein hoher innerer *Spannungszustand* im Kind in „Unruhehandlungen“ (ebd.) ausdrücken (vgl. Lewin 1931b, S. 193). Für Lewin stellen diese „Unruhehandlungen“ (ebd.), eine „(...) diffuse, ungerichtete Spannungsentladung (...)“ (ebd.) dar, die je nach Charakter des Kindes auch die Form von „affektiven Ausbrüchen“ annehmen kann (vgl. Lewin 1931b, S. 193). Anhaltend hohe Spannungszustände im Kind können aber auch eine ganz andere Form annehmen (vgl. Lewin 1931b, S. 192):

„Wenn eine Situation ‚hoffnungslos‘ [für das Kind] wird, d. h. wenn sie als Ganzes unausweichlich unangenehm wird, *engt* sich das Kind verzweifelt physisch und psychisch unter den Vektoren *ein*, die von allen Seiten kommen, und versucht zumeist, eine Wand zwischen sich und der Situation zu errichten.“ (Lewin 1931b, S. 192; Hervorhebung KL)

¹⁴¹ Siehe hierzu insgesamt auch S. 167ff.

¹⁴² Siehe zu den Lewinschen Konflikttypen auch nochmals S. 167ff.

¹⁴³ Heute würde man von „Frustrationstoleranz“ sprechen (vgl. z. B. Schaub/Zenke 2007, S. 245; Semmer 1999, S. 750).

Wie sich dies physisch äußern könnte verdeutlicht Lewin in Abbildung 68:

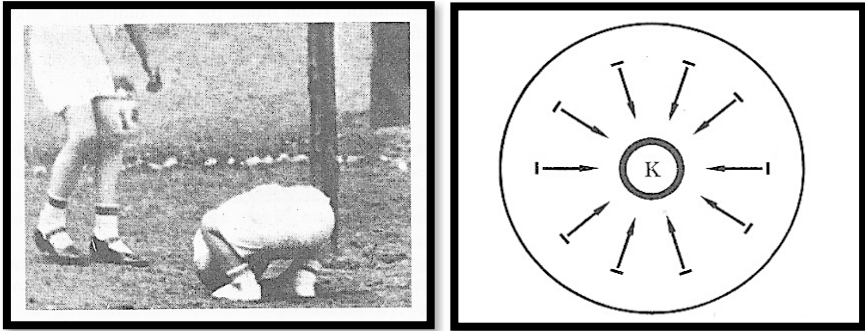


Abb. 68. Quelle: Lewin 1931b, S. 192/193. Abb. 69. Quelle: Lewin 1931b, S. 192/193.

Die topologische Darstellung derselben Situation (Abb. 69) verdeutlicht die ganze Tragweite bzw. das Kräfteverhältnis der pädagogischen Gesamtsituation in der sich das Kind befindet: Die Topologie der Gesamtsituation erst macht verständlich, warum das Kind in dieser konkreten Situation den Konflikt nicht etwa dadurch lösen kann, dass es einfach „aus dem Felde“ (Lewin 1931b, S. 188) geht. Dies wäre eine dritte Alternative, auf (zu) hohe Spannungszustände zu reagieren (vgl. Lewin 1931b, S. 188ff.). Die Situation hier jedoch ist ausweglos, weil z. B. eine „Außenbarriere“ (Lewin 1931b, S. 193) das Kind in der Situation hält: Denkbar wäre hier als konkretes Beispiel etwa, dass das Kind nicht einfach das Klassenzimmer, das Schulhaus oder die elterliche Wohnung verlassen kann, weil in diesem Falle massive Strafen drohen. Lewin spricht für die hier dargestellten Abbildungen von einer „Einkapselung“ (Lewin 1931b, S. 193; Hervorhebung KL), als einzigem Ausweg für das Kind: „Das Kind wird verstockt“ (Lewin 1931b, S. 193).

Bisher wurde das Lewinsche Konstrukt des *Mittels* beleuchtet. Hiervon zu unterscheiden ist das Konstrukt des *Ersatzes*. Lewin differenziert diese Begriffe, um zu verdeutlichen, dass ein *Objekt* im kindlichen Feld sowohl die Bedeutung eines *Mittels* zur Zielerreichung als auch eines *Ersatzes* für die ursprünglich gewollte Zielerreichung des Kindes sein kann (vgl. Lewin 1931b, S. 200/201). Die Dramatik der im vorangegangenen Beispiel (Abb. 68 und 69) des eingekapselten Kindes beschriebenen Gesamtsituation verdeutlicht den unschätzbaren Wert, den ein „Ersatzziel[en]“ (Lewin 1931b, S. 201) für das Kind in dieser Situation haben kann. Ein solches „Ersatzziel“ (Lewin 1931b, S. 201) kann eine Art Brücke darstellen,

über die das Kind aus dieser Situation herauskommt oder aber es erst gar nicht in eine solch ausweglose Situation kommen lässt. Für Lewin ändert sich durch ein *Ersatzziel* grundsätzlich die ‚Gerichtetheit‘ der [kindlichen] Umwelt“ (ebd.) in der konkreten Situation (vgl. ebd.). Lewin beschreibt eine solche Situation: „Ein Kind, das einen Hund streicheln möchte, aber sich fürchtet, kann stattdessen das Kind streicheln, das den Hund hält (Lewin 1929)“ (Lewin 1931b, S. 201).

Ersatz spielt vor allem im kindlichen Verhalten aber auch in der Erziehung eine zentrale Rolle für Lewin (vgl. Lewin 1931b, S. 201). Erwachsene nutzen bei der Lenkung des kindlichen Verhaltens gerne und häufig die Möglichkeit, „(...) das Kind mit einem Ersatz zu befriedigen, indem er [der Erwachsene] dessen Wünsche auf ein Ersatzziel in verschiedenster Weise *ablenkt*“ (Lewin 1931b, S. 201; Hervorhebung DB). Dies – und darin liegt vermutlich ein Grund für die Beliebtheit dieses Erziehungsmittels – hat in Erziehungssituationen gegenüber einem Verbot den großen Vorteil, dass es „(...) weniger Reibung (...)“ (Lewin 1931b, S. 201) und damit weniger Spannung im kindlichen Feld erzeugt (vgl. ebd.). Lewin nennt Beispiele für diese Spannung, wenn er darauf verweist, dass Verbote in Erziehungssituation gerne und häufig „(...) stillschweigende oder offene Gegenreaktion (...)“ (Lewin 1931b, S. 201) beim Kind erzeugen, die für Lewin darin begründet liegen, dass sie den positiven Aufforderungscharakter der verbotenen Handlung bzw. des verbotenen Objektes für das Kind noch steigern (vgl. ebd.). Die Gerichtetheit des Feldes, so könnte man an dieser Stelle als Fazit ziehen, verändert sich nach Lewin für ein Kind durch ein Verbot grundlegend. Gerade der Begriff des ‚Lenkens‘ bzw. ‚Ablenkens‘ von Wünschen impliziert hierbei ebenfalls den Aspekt der Gerichtetheit bzw. der Ausrichtung und damit auch der Räumlichkeit von kindlichem Verhalten. Wenn jedoch Ersatz als Erziehungsmittel so gerne und häufig eingesetzt wird, ist es umso wichtiger, diesen bewusst einzusetzen, was wiederum gleichbedeutend ist mit einem Verständnis dafür, welche Kräfte in der kindlichen „Gesamtsituation“ (Lewin 1931b, S. 170) bereits vorliegen und welche sich somit als besonders fruchtbar und pädagogisch sinnvoll anbieten.

2.5.3.4 Erziehungspraxis feldtheoretisch betrachtet – Erziehung als direkte Beeinflussung kindlichen Verhaltens durch die bewusste Induzierung von Aufforderungscharakteren – eine dritte Annäherung

Die Induzierung von Aufforderungscharakteren ins Feld des Kindes I: Die Situation bei Lohn und Strafe

Einordnung in den Gesamtkontext der Feldtheorie

Die „psychologische Situation bei Lohn und Strafe“ (Lewin 1931, S. 113)¹⁴⁴ wurde in dieser Arbeit bereits im Kontext der feldtheoretischen Betrachtungen von Entwicklungsprozessen kurz aufgegriffen, als es etwa darum ging die Konzepte zur Richtung einer Feldkraft (siehe S. 157ff.) sowie der besonderen Kräftekonstellationen innerhalb eines Feldes in Konfliktsituationen zu beleuchten (siehe S. 167ff.). In diesem Kontext wurde auch die besondere psychologische Situation eines Kindes am Beispiel der Essenssituation erörtert (siehe S. 179ff.). Diese Konzepte und Überlegungen sollen an dieser Stelle nochmals aufgegriffen und vertieft werden weil sie von besonderer erzieherischer Relevanz sind. Lewin selbst unterstreicht diese Relevanz, wenn er darauf verweist, dass das „Problem von Lohn und Strafe“ (Lewin 1931, S. 113) ein spezifisch „pädagogisch-erzieherisches Problem“ (ebd.) darstellt (vgl. ebd.). Dies deutete sich schon in der eingangs erwähnten Essenssituation an, in der Lewin exemplarisch zeigt, wie wichtig es in Erziehungssituationen beispielsweise sein kann, ein Kind zunächst einmal überhaupt erst in eine bestimmte Situation „hineinzubringen“ (Lewin 1969, S. 115) (vgl. ebd.). Dies geschieht für Lewin auf verschiedenen Wegen, wobei Lohn und Strafe in diesem Kontext als besonders relevante Erziehungsmittel betrachtet werden müssen (vgl. Lewin 1931, S. 113ff.).

Lewin stellt das „Problem von Lohn und Strafe“ (Lewin 1931, S. 113) hierbei zunächst in einen größeren pädagogischen Kontext, nämlich der Frage, „(...) ob überhaupt eine Möglichkeit besteht, Lohn und Strafe [in der Erziehung] zu vermeiden (...)“ (ebd.), um etwa einer „gewaltlosen Erziehung“ das Wort zu reden (vgl. Lewin 1931, S. 113). Für Lewin ist dieser Diskurs eine Frage unterschiedlicher „weltanschaulicher Einstellungen“ (Lewin 1931, S. 113) (vgl. ebd.). Er selbst bezieht bezüglich dieses Diskurses zunächst keine Stellung, sondern er nähert sich dieser Frage wertneutral (vgl. ebd.), indem er feldtheoretisch die psychologischen Wirkungen von Lohn und Strafe auf das Kind analysiert. Hieraus entwickelt er dann allerdings einen aus pädagogischer Sicht sehr interessanten „dritten Weg“ (Lewin 1931, S. 162).

¹⁴⁴ Die Arbeit erschien bei Hirzel unter gleichem Titel erstmals im Jahr 1931 in Leipzig.

Lohn und Strafe stellen für Lewin zunächst einmal zentrale erzieherische „Hilfsmittel“ (Lewin 1931, S. 113; Hervorhebung KL) dar, „(...) um ein bestimmtes Verhalten des Kindes, ein Tun oder Unterlassen, dadurch herbeizuführen, daß man *Lohn und Strafe in Aussicht stellt*“ (Lewin 1931, S. 113; Hervorhebungen KL). An dieser Stelle wird sogleich eine bekannte Lewinsche These sichtbar, die in der Feldtheorie Lewins und in dieser Arbeit bereits mehrmals von zentraler Bedeutung war: Lohn und Strafe müssen nicht tatsächlich in der Realität eintreten, es reicht für Lewin im Prinzip, wenn sie eine psychologische – bzw. konkreter – individuelle Realität annehmen, wenn sie also beispielsweise lediglich „(...) *in Aussicht [ge]stellt*“ (Lewin 1931, S. 113) werden. Hierbei gilt es für Lewin wiederum zu beachten – und auch dies wurde an anderer Stelle bereits beleuchtet (siehe S. 185ff.) – dass sich Kinder je nach Entwicklungsstand und anderen Faktoren hinsichtlich ihres „Realitätsgrad[es]“ (Lewin 1931, S. 157) zum Teil beträchtlich voneinander unterscheiden (vgl. ebd.). So wurde beispielsweise aufgezeigt, dass Realitäts- und Irrealitätsebenen bei kleineren Kindern noch nicht klar voneinander geschieden sind (siehe S. 186ff.). Dies zu betonen ist insbesondere auch bei einer systematischen Auseinandersetzung mit den Konzepten von Lohn und Strafe sehr bedeutsam, weil für Lewin vom jeweils möglichen individuellen „Realitätsgrad“ (Lewin 1931, S. 157) abhängt, wie Lohn und Strafe das Verhalten eines spezifischen Kindes beeinflussen können (vgl. ebd.). Für ein Kind das nie eine Strafe in der Realität erlebt hat, bleibt die angedrohte Strafe etwas „(...) Unfaßbares und Irreales (...)“ (Lewin 1931, S. 157) und damit möglicherweise etwas wenig Mächtiges (vgl. ebd.).

Charakteristisch für die Erziehungsmittel Lohn und Strafe ist für Lewin hierbei auch, dass sie immer dann als Erziehungsmittel eingesetzt werden, wenn sich das Kind hinsichtlich seines Verhaltens bzw. seiner intendierten Handlungen in eine andere als die vom Erwachsenen intendierte *Richtung* bewegt (vgl. Lewin 1931, S. 113):

„Das Kind soll eine Aufgabe lösen, eine Arbeit tun oder sonst in einer Richtung sich bewegen, die dem Kind *an sich zuwider*, die ihm gleichgültig ist oder für die sein Interesse relativ zu den notwendigen Opfern nicht stark genug ist. Das Kind soll eine Rechenaufgabe lösen, aber es liebt das Rechnen nicht. Es soll eine Speise essen, aber es mag diese Speise nicht.“ (Lewin 1931, S. 113; Hervorhebungen KL)

Kurzum: Lohn und Strafe kommen als Erziehungsmittel für Lewin in den vielfältigsten Situationen immer dann zum Einsatz, wenn das was das Kind tun oder lassen soll, nicht seinen momentanen *Bedürfnissen* entspricht (vgl. Lewin 1931, S. 113). Lewin betont den Aspekt des Bedürfnisses deshalb so nachdrücklich, weil er damit Lohn/Straf-Situationen von solchen Situationen unterscheidet, in denen

„(...) das Verhalten des Kindes von einem ursprünglichen oder abgeleiteten *Interesse an der Sache selbst* beherrscht wird“ (ebd.; Hervorhebungen KL). Lewin differenziert also zwischen extrinsischen und intrinsischen Antriebskräften bzw. Motivatoren. Er tut dies jedoch zunächst keinesfalls in der Absicht, die einen als positiv, erwünscht oder stärker wirkend gegenüber den anderen zu klassifizieren (vgl. Lewin 1931, S. 114), denn es lässt sich für Lewin keinesfalls von vornherein etwa „(...) eine größere seelische Energie (...)“ (ebd.) in Verbindung mit einem intrinsischen Antrieb wie etwa einem inneren Bedürfnis des Kindes konstatieren (vgl. ebd.). Allenfalls ließe sich für Lewin mit einiger Vorsicht über die unterschiedlichen Antriebskräfte sagen, dass sie eine *unterschiedliche Qualität* besitzen (vgl. ebd.): die einen lassen auf eine größere „Natürlichkeit“ (ebd.) schließen und die anderen auf eine größere „Künstlichkeit“ (ebd.) (vgl. ebd.). Dabei allerdings gilt es für Lewin zu bedenken, dass auch das auf den ersten Blick natürliche innere Bedürfnis und Interesse des Kindes, „(...) meist irgendwie ‚abgeleitet‘ [ist]“ (Lewin 1931, S. 114) (vgl. ebd.). Mit dem Begriff der ‚Ableitung‘ meint Lewin, dass sich dieses Interesse ebenfalls von außen angeleitet, z. B. durch eine bestimmte Umgebung oder ein Milieu herausgebildet hat, so dass es fraglich ist, ob man tatsächlich überhaupt jemals von einem ‚natürlichen‘ im Sinne eines „ursprünglichen Bedürfnisses“ (Lewin 1931, S. 114) sprechen kann (vgl. ebd.).¹⁴⁵ Dies zu bedenken ist für Lewin deshalb wichtig, weil damit sozusagen die auf den ersten Blick scharfen Grenzen zwischen einer „(...) Interessenpädagogik und der Verwendung von Lohn und Strafe (...)“ (Lewin 1931, S. 115) als Erziehungsmittel brüchig werden (vgl. ebd.). Brüchig sind diese Grenzen bzw. geschlossenen Klassifizierungen für Lewin noch aus einem anderen Grunde: Es gibt mannigfaltige „Übergänge“ (Lewin 1931, S. 164) zwischen Lohn und Strafe und der Entwicklung eines echten bzw. natürlichen Interesses (vgl. ebd.).

Um dies an einem Beispiel plastischer zu machen: Ein Kind entwickelt beispielsweise ein echtes ‚natürliches‘ Interesse an der englischen Sprache zu dessen Kompetenzerwerb es allerdings anfangs nur gegen Widerstände und mittels Belohnung (gute Noten) oder Androhung von Konsequenzen (Nichtversetzung) bewegt werden konnte. Es merkt plötzlich, dass ihm diese Sprache durchaus liegt und Spaß macht. Aus feldtheoretischer Sicht hätte sich in diesem Fall der Aufforderungscharakter dieser Sprache verändert, was wiederum die wirkenden Kräfte im kindlichen Feld umkehrt.¹⁴⁶ Insgesamt wird auch hier wiederum deutlich, dass

¹⁴⁵ Man denke in diesem Kontext etwa an eine Musikerfamilie, in der Musik einen hohen Stellenwert genießt und Aufmerksamkeit und Zuneigung der Familienmitglieder für das Kind eng mit dieser Vorliebe verbunden sind.

¹⁴⁶ Denkbar wäre in diesem konkreten Fall des Spracherwerbs auch die nichtschulische Konsequenz (im Sinne einer Bestrafung), dass das Kind im Sommerurlaub die Erfahrung macht, dass es sich ohne

Lewins Theoriebildung eine dynamische und keine klassifizierende ist. Ihn interessieren bei aller Typenbildung stets vor allem die Übergänge zwischen diesen Typen.

Um diese Übergänge und das zum Ausdruck kommende kindliche Verhalten zu verstehen, bedarf es für Lewin eines fundierten Verständnisses des „*Aufbau[s] der konkreten psychologischen Situation*“ (Lewin 1931, S. 115; Hervorhebung KL) des Kindes sowohl in einer echten Interessen- als auch in einer Lohn-Strafe-Situation (vgl. ebd.). Dieser Aufbau und das daraus resultierende kindliche Verhalten jedoch ist höchst komplex, individuell und variabel und lässt sich für Lewin nicht universell gültig im Vorfeld bestimmen (vgl. Lewin 1931, S. 115):

„(...) das Verhalten eines Kindes sowie der psychologische Sinn einer Einwirkung läßt sich bei Lohn und Strafe ebensowenig wie bei irgendwelchen anderen Einwirkungen oder Verhaltensweisen aus dem isolierten Reiz als solchem oder aus dem einzelnen innerseelischen Vorgang ableiten.“ (Lewin 1931, S. 115)

Daraus jedoch eine Verhaltensmaxime des ‚anything goes‘ abzuleiten wäre für Lewin grundfalsch. Vielmehr gilt es für Lewin sich behutsam dem Verständnis des kindlichen Verhaltens zu nähern indem zunächst die pädagogische Gesamtsituation in den Blick genommen wird (vgl. Lewin 1931, S. 115). Dies bedeutet ganz konkret, „(...) die Stellung des betreffenden Vorganges im Ganzen der jeweiligen konkreten Situationen (...)“ (Lewin 1931, S. 115) zu betrachten (vgl. ebd.). Dies wiederum bedeutet, dass das spezifisch Individuelle und die Beziehungen zwischen diesen Aspekten der jeweiligen Situation untersucht und dargestellt werden müssen (vgl. Lewin 1931, S. 115). Die Topologie als mathematisches Hilfsmittel entfaltet gerade hier ihren besonderen Wert (vgl. ebd.).

Die Situation bei der natürlichen Bedürfnislage

Ausgehend von der psychologisch betrachteten einfachen Situation bei der im kindlichen Feld ein „positiver Aufforderungscharakter“ (Lewin 1931, S. 116) wie etwa eine Puppe bzw. noch konkreter das Spielen mit dieser Puppe (P+) das Interesse des Kindes auf sich zieht und folglich die wirkende „psychische Feldkraft“ (Lewin 1931, S. 116) (v) das Kind (K) in Richtung dieses positiven Aufforderungscharakters zieht (vgl. Abb. 70), entfaltet Lewin den feldtheoretischen Aufbau der komplexeren Situationen in denen Lohn und Strafe den psychologischen Aufbau der

diese Sprache zu beherrschen mit Gleichaltrigen schwerer verständigen kann. Daraus könnte ein natürliches Interesse und damit eine Umkehrung des Aufforderungscharakters des Spracherwerbs resultieren.

Situationen verändern (vgl. Lewin 1931, S. 118ff.). Die Abbildung bringt zum Ausdruck, dass das Bedürfnis des Kindes in diesem konkreten Fall im kindlichen Feld als antreibende Kraft in Richtung des positiven Aufforderungscharakters hinwirkt.

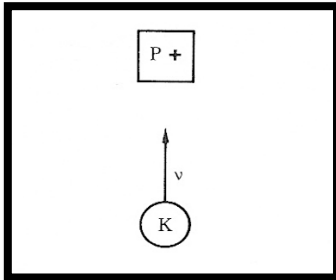


Abb. 70. Quelle: Lewin 1931, S. 117.

Möglicherweise wird die Lokomotion des Kindes in Richtung dieses positiven Aufforderungscharakters durch physische Hindernisse wie etwa eine Bank im Sinne einer Barriere erschwert, aber das Kind wird über Umwege seiner grundlegenden Richtung folgen. Hier spielen Lohn und Strafe als Erziehungsmittel keine Rolle.

Die Situation bei einer Strafe bzw. Strafandrohung

Die grundlegende psychologische Ausgangssituation die für Lewin quasi allen Lohn-Strafe-Situationen zugrunde liegt sieht auf den ersten Blick topologisch recht ähnlich aus (vgl. Abb. 71):

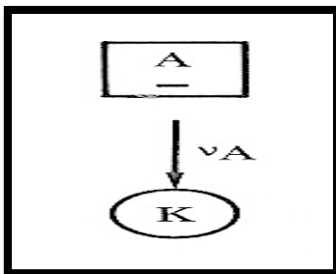


Abb. 71. Quelle: Lewin 1931, S. 119.

Zur konkreteren Veranschaulichung dieser topologischen Grundsituation könnte man sich hier etwa die einfache kindliche „Gesamtsituation“ (Lewin 1931b, S. 170) vorstellen, dass das Kind eine ihm aufgetragene Aufgabe (A-) nicht ausführen mag (vgl. Lewin 1931, S. 118-120): „Das Kind hat zum Beispiel keine Lust, eine Seite mit dem Buchstaben *i* zu füllen; [oder] es möchte nicht rechnen“ (Lewin 1931, S. 118).

D. h. von der konkreten Aufgabe geht ein „negativer Aufforderungscharakter“ (Lewin 1931, S. 118) aus (vgl. ebd.). Die Richtung der wirkenden Feldkraft (vA) ist nun nach Lewin für eine Reihe „pädagogisch wesentliche[r] Fakten“ verantwortlich (vgl. Lewin 1931, S. 118): Das Kind wird sich tendenziell sowohl „zeitlich“ (Lewin 1931, S. 118) als auch räumlich von der Aufgabe eher entfernen, diese zumindest aber auf Distanz halten. Es wird die Tendenz haben, diese Aufgabe erst dann zu erledigen, wenn sie sich tatsächlich nicht mehr aufschieben lässt, um sie dann nach Möglichkeit so schnell wie möglich auszuführen, um schnell wieder *aus der ungeliebten Situation heraus* zu kommen (vgl. ebd.). In aller Regel ist genau dies die Grundsituation in der mit den Erziehungsmitteln von Lohn und Strafe gearbeitet wird und für Lewin ist der erste Schritt, gegen die abstoßende Feldkraft, die von einer unerwünschten Aufgabe ausgeht zu arbeiten der, das Kind aus der momentanen Situation (etwa „einem Spiel“ (Lewin 1931, S. 118)) heraus und „(...) *auf die Rechenaufgabe hin zu bewegen*“ (ebd.; Hervorhebung KL) (vgl. ebd.). Hierfür bedarf es für Lewin einer Feldkraft, die der negativen Feldkraft entgegenwirkt (vgl. ebd.). Diese Feldkraft könnte die „Androhung einer Strafe“ (ebd.) (St-) sein. Dann wiederum entsteht psychologisch für das Kind ein veränderter Aufbau der Gesamtsituation, der wie folgt aussehen könnte (vgl. Abb. 72): Die Strafe (St-), die je nach der besonderen psychologischen Struktur des Kindes beispielsweise in der in Aussichtstellung einer schlechten Note oder aber des Sitzensbleibens bestehen könnte fungiert hier als ein „*zweiter negativer* Aufforderungscharakter“ (Lewin 1931, S. 119; Hervorhebung KL) im kindlichen Feld (vgl. ebd.).

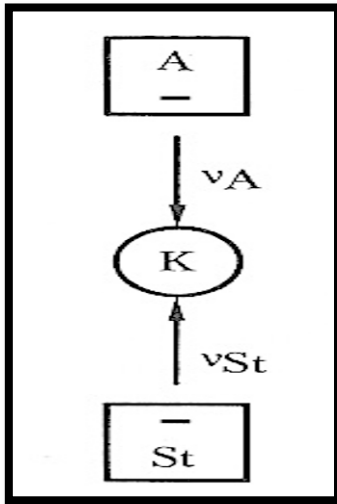


Abb. 72. Quelle: Lewin 1931, S. 119.

Dieser zweite negative Aufforderungscharakter (St-) muss vom Erwachsenen so im Feld platziert werden, dass er dem ersten negativen Aufforderungscharakter (A-) entgegengerichtet wirkt und er muss stärker sein, als dieser erste negative Aufforderungscharakter (vgl. Lewin 1931, S. 119).¹⁴⁷ Für Lewin muss die ausgehende Feldkraft dieses zweiten negativen Aufforderungscharakters einer Strafandrohung so stark sein, „(...) daß er den Vektor (v_A) auch dann überwindet, wenn das Kind in unmittelbare Nähe der unangenehmen Aufgabe kommt, und daß er auch später das Kind im Felde der unangenehmen Aufgabe hält“ (ebd.) (vgl. ebd.).

Dies zu beachten ist von großer Wichtigkeit, weil die grundsätzliche Gerichtetheit der Feldkräfte in einer Strafsituation für Lewin eine andere ist, als in der Situation in der das Kind einem natürlichen Bedürfnis folgt (vgl. Lewin 1931, S. 119; vgl. Abb. 70): In der Situation in der das Kind seinem natürlich vorhandenen Bedürfnis folgt wird das Kind auch wenn sich ihm Hindernisse in den Weg stellen seine Bewegungsrichtung immer wieder in Richtung des positiven Aufforderungscharakters ausrichten, wohingegen in einer Strafsituation tendenziell immer eine Richtung weg von den negativen Aufforderungscharakteren, eventuell sogar ganz aus dem Feld zu gehen, vorliegt.¹⁴⁸

Dies hat für Lewin eine wesentliche pädagogische Konsequenz: Sofern die unerwünschte Handlung nach wie vor vom Kind erfüllt werden soll, muss der zweite negative Aufforderungscharakter seine Position im Feld (dynamisch) verändern (vgl. Lewin 1931, S. 119). Lewin bringt diesen dynamischen Aspekt der Betrachtung einer Strafsituation in folgender Abbildung (Abb. 73) dadurch zum Ausdruck, dass der ursprüngliche negative Aufforderungscharakter (die Strafandrohung (St-) samt wirkender Feldkraft gestrichelt dargestellt wird, wohingegen der

¹⁴⁷ In der Abb. 72 wäre er exakt gleich stark und würde das Kind geradewegs in der Konfliktsituation halten (siehe hierzu ausführlich S. 90ff.). Es ist dies bei Lewin einer von drei Konflikttypen, den er auch als den „Fall von Buridans Esel“ (Lewin 1931, S. 120) bezeichnet (vgl. ebd.).

¹⁴⁸ Lewin bezeichnet dies als eine „pädagogisch wichtige Eigentümlichkeit“ (Lewin 1931, S. 120).

in seiner Stellung und Richtung nun veränderte und adaptierte negative Aufforderungscharakter (St-) und die von ihm ausgehende Feldkraft mit durchgezogenen Strichen dargestellt wird (vgl. ebd.):

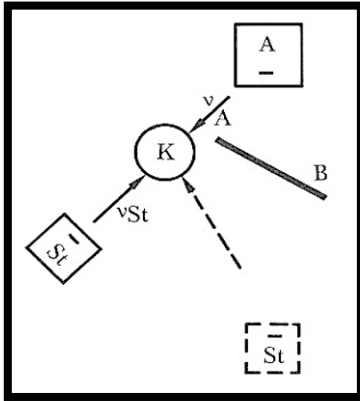


Abb. 73. Quelle: Lewin 1931, S. 119.

Die Tendenz aus dem Feld zu gehen, auf die eben verwiesen wurde, wurde in dieser Arbeit an anderer Stelle bereits beleuchtet (siehe S. 171ff.). Diese Tendenz, die Lewin verschiedentlich auch als „Ausbruchstendenz“ (Lewin 1931, S. 121) bezeichnet, deutet als Indikator bei Lewin immer auf Konflikte bzw. psychologische Spannungszustände hin, und ein ebensolcher Konflikt entsteht für Lewin auch in der Strafsituation für ein Kind (vgl. Lewin 1931, S. 121).

Abb. 74 stellt diese psychologische Situation und den darin enthaltenen „doppelseitigen Druck“ (Lewin 1931, S. 121) auf das Kind topologisch dar. Dies zu erkennen ist zentral wichtig, denn es erklärt für Lewin die häufig beobachtbare „Ausbruchstendenz“ (Lewin 1931, S. 121) in Strafsituationen: Für Lewin ergibt sich in den allermeisten Strafsituationen hinsichtlich des psychologischen Spannungszustandes ein „labiles Gleichgewicht“ (ebd.), das zur Folge hat, dass „(...) die geringste ‚seitliche‘ Verschiebung von K eine sehr starke Resultante (vR) senkrecht zur Richtung: Strafe – Aufgabe ergeben muss“ (Lewin 1931, S. 121; Hervorhebungen KL). Diese Resultante bzw. resultierende Feldkraft entspricht im Verhalten des Kindes dem Versuch, sowohl der Erledigung der Aufgabe als auch der Strafe zu entgehen (vgl. ebd.).

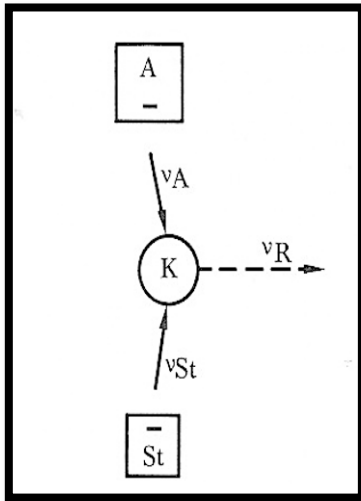


Abb. 74. Quelle: Lewin 1931, S. 122.

„(...) das Kind (...) wählt [eine Beschäftigung], gegen die der Erwachsene an sich nichts einwenden kann. Es macht etwa eine andere, ihm angenehmere Schulaufgabe oder erledigt irgendwelche Besorgungen, die ihm aufgetragen waren (...)“ (Lewin 1931, S. 122)

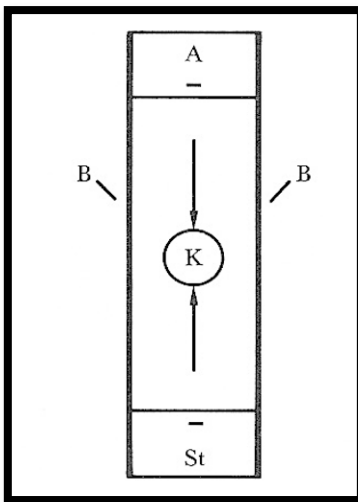
Das Kind könnte sich je nach Gesamtsituation als weitere Ausdrucksform der Resultierenden auch dafür entscheiden, den Erwachsenen, der den zweiten negativen Aufforderungscharakter im Feld platziert hat, zu belügen, indem es vorgibt, die unangenehme Aufgabe bereits erledigt zu haben oder von einer anderen ‚weisungsbefugten‘ Person erlassen bekommen zu haben (vgl. Lewin 1931, S. 122/123). Dies sind jedoch nur die kurzfristigen psychologischen Wirkungen des Versuchs, das Kind durch Strafe zur Erledigung der unerwünschten Handlung zu bewegen. Lewin weist darüberhinaus auch auf längerfristige Wirkungen hin, wenn er ausführt, dass es bei der Wahl des Erziehungsmittels der Strafe häufig zu einer „(...) Ausbreitung des Aufforderungscharakters (...) auf die Sache selbst (...)“ (Lewin 1931, S. 164) kommt (vgl. ebd.). D. h. konkret, dass die Gefahr groß ist, dass das wozu das Kind durch Strafe gezwungen wird, einen noch negativeren Aufforderungscharakter bekommt und zwar für Lewin insbesondere dann, wenn die Strafe willkürlich und nicht in einer inneren Beziehung zur Sache selbst (etwa einer natürlichen Konsequenz) steht (vgl. Lewin 1931, S. 164).

Das tatsächlich in der Situation beobachtbare Verhalten kann hierbei für Lewin sehr unterschiedliche Formen annehmen (vgl. Lewin 1931, S. 122/123): Das Kind könnte sich etwa ganz direkt verstecken oder weglaufen. Die Länge dieser Phasen kann hierbei für Lewin als Indikator für die Stärke des Spannungszustandes bzw. der Stärke der vom Kind erwarteten Strafe betrachtet werden (vgl. ebd.). Indirektere und schwerer zu diagnostizierende Formen des kindlichen aus dem Felde Gehens aufgrund einer Konfliktsituation die aus Strafandrohungen resultiert sind ausweichende Beschäftigungen (vgl. ebd.):

Die Außenbarriere

Allen diesen „Ausbruchstendenzen“ (Lewin 1931, S. 121), die wie aufgezeigt für Lewin stets direkte Folge eines „labilen Gleichgewichts“ (ebd.) der Situation sind (vgl. ebd.), wird der Erwachsene in Erziehungssituationen nicht immer damit begegnen können, dass er den zweiten negativen Aufforderungscharakter bzw. seine Strafandrohung entsprechend den psychologischen Bewegungen und Stellungswechseln des Kindes im Feld neu platziert, weil auch dies wiederum zu resultierenden ausweichenden Kräften führen würde. Für Lewin bedarf es daher, wenn das Kind tatsächlich zur Ausführung der unerwünschten Handlung bewegt werden soll neben der Strafandrohung einer ergänzenden „Maßnahme“ (Lewin 1931, S. 123), die das Kind daran hindert, „(...) aus dem Felde zu gehen“ (ebd.) (vgl. ebd.). Diese „Maßnahme“ (ebd.) liegt für Lewin in den meisten Fällen in der Errichtung einer „Außenbarriere“ (Lewin 1931, S. 121) um die Situation herum (vgl. Lewin 1931, S. 123): „Er [der Erwachsene] wird eine Barriere (B) so um das Kind zu legen haben, daß der Weg ins Freie für das Kind nur durch die Erledigung der Aufgabe oder aber durch die Strafe hindurch möglich ist“ (Lewin 1931, S. 123), denn ein seitliches Ausweichen ist bei einer entsprechend starken Barriere unmöglich.

Topologisch stellt sich eine solche Situation für das Kind folgendermaßen dar:



Prinzipiell gilt hierbei für Lewin, dass die Außenbarriere (B) um die Situation herum umso stabiler sein muss, je unangenehmer die Aufgabe (A-) für das Kind ist (vgl. Lewin 1931, S. 125). Zu dieser Stabilität bzw. „Festigkeit“ (Lewin 1931, S. 124) gehört für Lewin auch die Konsistenz der Barriere (vgl. ebd.). Lewin will hiermit auf den Aspekt aufmerksam machen, dass es sich bei einer Barriere durchaus nicht immer um eine durchgehend gleich starke Grenze für das Kind handeln muss, sondern dass es in dieser Barriere durchaus Schwachpunkte geben kann, wie etwa der Einsicht des Kindes aufgrund früherer Erfahrungen,

Abb. 75. Quelle: Lewin 1931, S. 123.

dass es sich vielleicht bei der Drohung nicht nach draußen zum Spielen gehen zu dürfen ehe die Hausaufgaben erledigt sind nur um eine „verbale Drohung“ (Lewin 1931, S. 124) im Sinne einer leeren Drohung der Mutter handelt, die sie ohnehin nicht einhalten wird (vgl. ebd.). Von der Außenbarriere gehen für Lewin also je nach Festigkeit ebenfalls unterschiedlich starke Feldkräfte aus, die in Richtung des Kindes wirken (vgl. Lewin 1931, S. 131), die allerdings in der Abb. 75 nicht erfasst sind.

Diese Außenbarriere darf man sich mit Lewin nicht ausschließlich „physikalisch-körperlich“ (Lewin 1931, S. 124) etwa in Form einer Wand, eines Zaunes oder eines Zimmers vorstellen (vgl. ebd.). Dies ist zwar denkbar, stellt für Lewin aber nur die „primitivste Art solcher Barrieren“ (ebd.) dar. Viel wirksamer sind vielmehr Barrieren von „soziologischer Natur“ (Lewin 1931, S. 124). Für Lewin sind dies entweder Barrieren die sich aus den Werten und Normen des umgebenden „sozialen Milieu[s]“ (ebd.) ergeben oder aber Barrieren, die von einem Erwachsenen in Form von Ver- und Geboten errichtet werden (vgl. Lewin 1931, S. 124). Diese sozialen Barrieren setzen allerdings für ihre Wirksamkeit voraus, dass der Erwachsene eine gewisse „soziale[n] Stellung“ (ebd.) bzw. in einer „inneren Beziehung“ (ebd.) zu dem Kind steht (vgl. ebd.). Erst aus dieser „Stellung“ (ebd.) bzw. „inneren Beziehung“ (ebd.) heraus verfügt der Erwachsene über die Macht, mittels Verboten oder der einfachen Überwachung des Kindes starke Barrieren zu errichten (vgl. Lewin 1931, S. 124). Und zwar für Lewin sogar dann, wenn er gar nicht physisch anwesend ist:

„Häufig macht sich der Erwachsene, der das Kind ja in der Regel nicht dauernd verfolgen kann, dabei das magische Weltbild des Kleinkindes zunutze: dem Schutzmann oder ‚schwarzen Mann‘ wird die Fähigkeit der dauernden Kontrolle des Kindes zugeschrieben. Zu ähnlichem Zweck benutzt der Erwachsene nicht selten den lieben Gott, der das Kind überall sehen kann‘ (z. B. auch beim heimlichen Naschen), vor dem es also kein Entrinnen gibt.“ (Lewin 1931, S. 124; Hervorhebung KL)

Eine dritte sehr wirksame Möglichkeit, den „Ausbruchstendenzen“ (Lewin 1931, S. 121) eine feste und umschließende Barriere in den Weg zu stellen sieht Lewin im Appell an das „Ehrgefühl“ (Lewin 1931, S. 124) oder die „Gruppenmoral“ (Lewin 1931, S. 125) des Kindes (vgl. Lewin 1931, S. 124/125): Dem Kind wird durch den Erwachsenen aufgezeigt, dass es durch die Nichterledigung der Aufgabe seine Zugehörigkeit zur Gruppe der Jungen (sofern es sich bei dem Kind um einen Jungen handelt) oder Mädchen (dito) bzw. noch spezifischer zur Gruppe der *mutigen* Jungen oder *mutigen* Mädchen (Ehrgefühl) gefährdet (vgl. Lewin 1931, S. 125). In genau diese Richtung zielen in der Erziehung so geläufige Appelle wie (vgl. Lewin 1931, S. 125): „Du bist doch ein gutes Kind!“ bzw. „Du bist doch ein

mutiger/starker/kluger Junge!“ Die Adjektive bzw. Werte sind variabel, sie müssen nur vom Kind selbst als wichtig und erstrebenswert angesehen werden (vgl. ebd.). Dann wird die Barriere eine entsprechende ‚Aufladung‘ bzw. Festigkeit erhalten.

Deutlich wurde im bisher Ausgeführten, dass für Lewin die Barriere allgemein gesprochen eine Grenze bildet, die ein Innen bzw. einen Innenbereich von einem Außen bzw. Außenbereich abtrennt. Auch dies bedeutet bei Lewin weit mehr, als ein physikalisches Innen, etwa das Innere eines Klassenzimmers, dessen Wände eine Barriere zur Außenwelt bilden. Das Kind befindet sich in erster Linie *psychologisch* innerhalb einer bestimmten *Situation*. Hierzu, so wurde ebenfalls deutlich, bedarf es für Lewin keiner physikalischen Barriere (vgl. Lewin 1931, S. 124), d. h. eine Barriere muss für einen außenstehenden Beobachter nicht physisch sichtbar sein.¹⁴⁹ Der entscheidende Unterschied zwischen dem Innenbereich der Situation, der durch die Barriere gebildet wird, und dem Außenbereich ist für Lewin ein qualitativer, nämlich der, dass es im Innen „(...) eine mehr oder minder große Beschränkung der Bewegungsfreiheit des Kindes“ (Lewin 1931, S. 125) gibt (vgl. ebd.). Auch der Begriff der „Bewegungsfreiheit“ (ebd.) ist hierbei erläuterungsbedürftig, denn er zielt keineswegs nur auf körperlich physische Bewegungsmöglichkeiten des Kindes sondern ist von Lewin viel umfassender konzipiert. Im Grunde erfasst er jegliche Aktivität des Kindes, auch die rein kognitiv-psychologische, ganz generell den Raum der Möglichkeiten, der sich im Innen durch den negativen Aufforderungscharakter und die umgebenden Barrieren einschränkt (vgl. Lewin 1931, S. 128). Lewin nimmt diesen Innenbereich auch deshalb genauer in den Blick, weil er darauf verweist, dass von der Größe dieses verbleibenden Bewegungsspielraumes innerhalb der „Zwangssituation“ (Lewin 1931, S. 126) abhängt, ob und wann das Kind die unerwünschte Aufgabe (A-) ausführt (vgl. Lewin 1931, S. 125/126). Wenn dieser Bewegungsspielraum zu groß ist, weil das Kind etwa ohne Konsequenzen befürchten zu müssen „(...) beliebig lange beliebige andere Beschäftigungen vor Erledigung der Aufgabe (...)“ (Lewin 1931, S. 126) ausführen kann, dann würde für das Kind die Möglichkeit bestehen, „(...) ‚innerhalb‘ des Feldes in Bezug auf Lohn und Strafe ‚aus dem Felde gehen‘ [zu] können“ (Lewin 1931, S. 126; Hervorhebungen KL) (vgl. ebd.). Die Barriere verliert dann für Lewin ihren eigentlichen Sinn, nämlich das Kind in der Zwangssituation zu halten (vgl. ebd.). Wie sich diese Situation topologisch darstellen würde zeigt die folgende Abbildung:

¹⁴⁹ Gerade dies stellt für die Diagnostik ein besonderes Problem dar, das nochmals aufgegriffen werden muss (siehe S. 433ff.).

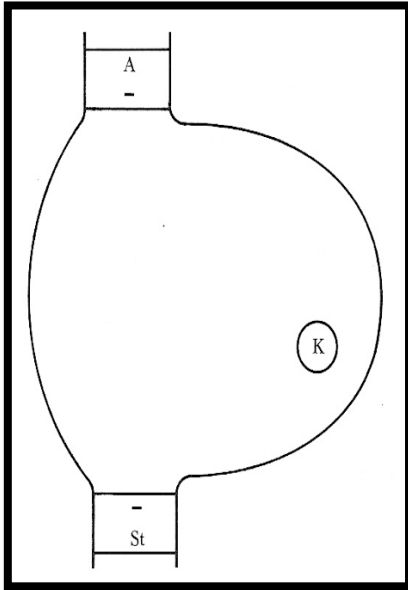


Abb. 76. Quelle: Lewin 1931, S. 126.

Der umfassende Bewegungsspielraum, der für das Kind in dieser Situation trotz einer eigentlich existierenden Barriere besteht, kann soweit gehen, dass das Kind die Barriere gar nicht mehr wahrnimmt, sich also eigentlich psychologisch in gar keiner „Zwangssituation“ (Lewin 1931, S. 126) mehr befindet.¹⁵⁰ Umgekehrt gilt aber auch, dass sich, wenn die „(...) Ausdehnung der Barriere (...)“ (Lewin 1931, S. 126) immer weiter reduziert wird, der allgemeine Druck auf das Kind immer weiter verstärkt (vgl. ebd.), dies vor allem auch deshalb, weil in Kombination mit der Engführung der Barrieren häufig gleichzeitig auch immer „schärfer[e]“ (ebd.) Strafen in Aussicht gestellt werden (vgl. Lewin 1931, S. 126/127).

Hieraus kann sich dann für Lewin der „(...) Zwangscharakter des Gefängnisses und der Zwangserziehung“ (Lewin 1931, S. 127) für das Kind ergeben (vgl. ebd.).

Es ist dies eine der wenige Stellen, an denen Lewin ‚allgemein‘ wird, d. h. über die sonst vorherrschende konkret-situative Feldbetrachtung hinausgeht und Kindheit als Lebensphase insgesamt in den Blick nimmt. Bezogen auf Zwangssituationen in der Kindheit schreibt er (vgl. Lewin 1931, S. 127):

„Die Barriere, die die Strafsituation umschließt, braucht *nicht jeweils für den besonderen Fall errichtet* zu sein. Der *Lebensspielraum* des Kindes ist ja – der begrenzten Macht des Kindes entsprechend – an sich begrenzt. Der Machtbereich des einzelnen Erwachsenen und vor allem der Organisationen der Erwachsenen [u.a. die Schule], die das gesellschaftliche Leben beherrschen, ist übermächtig und pflegt den Lebensspielraum des Kindes vollkommen zu umschließen.“ (Lewin 1931, S. 127; Hervorhebungen KL)

¹⁵⁰ Lewin selbst thematisiert diesen Aspekt nicht.

Hier wird deutlich, dass sich in gewisser Weise für Lewin in der speziellen Betrachtung der Zwangssituation die allgemeine Lebenssituation des Kindes ausdrückt. Was sich hier ebenfalls bereits andeutet ist das Lewinsche Konzept der *Atmosphäre*, das später noch eine entscheidende Rolle spielen wird.

Der Machtbereich des Erwachsenen

Aus allem bisher Gesagten kann für die konkrete Erziehungssituation festgehalten werden, dass Barrieren bzw. Außenbarrieren für Lewin zu weit oder zu eng gesetzt sein können; sie können fest oder instabil sein; sie können physischer oder sozialer Natur und daher mehr oder weniger für einen Außenstehenden sichtbar sein. Alle diese Aspekte wurden im Vorangehenden beleuchtet. Darüberhinaus beschreibt Lewin jedoch auch ganz spezielle Fälle, die ebenfalls Aussagen über den Aufbau des Innenbereiches von Barrieren ermöglichen, bei denen aber Barrieren im kindlichen Feld nicht nur nicht sichtbar, sondern offensichtlich gar nicht existent zu sein scheinen (vgl. Lewin 1931, S. 127-130). Diese Fälle und die ihnen zugrundeliegenden feldtheoretischen Gesetzmäßigkeiten stehen darüberhinaus auch mit dem noch zu erläuternden Konzept der *Atmosphäre* in enger Verbindung.

Ausgangsbasis für Lewins Überlegungen in diesem Kontext stellt eine Beobachtung dar:

„Das Kind steht vor einer unangenehmen Aufgabe, also einer Aufgabe mit ausgesprochen negativem Aufforderungscharakter. Aber es erledigt sie, ohne daß eine besondere Barriere sichtbar ist, die das Aus-dem-Felde-Gehen hindert, ja, so scheint es fast, ohne Strafandrohung. Die Weisung des Erwachsenen, die Aufgabe auszuführen, scheint zu genügen, um das Kind zu einer gehorsamen Durchführung der unangenehmen Aufgabe zu veranlassen.“ (Lewin 1931, S. 127)

Dieser Fall scheint auf den ersten Blick mit den bisherigen Konzepten von der Notwendigkeit von Barrieren und zweitem negativem Aufforderungscharakter im kindlichen Feld bei Lohn und Strafe Situationen nicht erklärbar zu sein bzw. diesen sogar zu widersprechen. Für Lewin gibt es dennoch zwei Erklärungsmöglichkeiten die die bisherigen Konzepte nicht widerlegen, sondern vielmehr notwendig erweitern (vgl. Lewin 1931, S. 127-130):

1. Das Kind erledigt die ungeliebte Aufgabe trotz fehlender Barriere und Strafandrohung, weil es den Erwachsenen über alle Maßen schätzt. Lewin spricht gar von einer Erledigung „aus Liebe“ (Lewin 1931, S. 128) zum Erwachsenen.

2. Das Kind erledigt die Aufgabe, weil „(...) hinter der Weisung eine *unausgesprochene Strafandrohung* steht“ (Lewin 1931, S. 128; Hervorhebung KL) und der Erwachsene das Kind so vollkommen beherrscht, „(...) daß es ‚nicht zu mucksen‘ wagt“ (Lewin 1931, S. 129).

Im Zusammenhang mit Strafsituationen nimmt Lewin an dieser Stelle vor allem die zweite Erklärungsmöglichkeit genauer in den Blick, was nicht bedeutet, dass die erste Erklärungsmöglichkeit für Erziehungssituationen weniger relevant wäre.¹⁵¹ „Besonders harte Strafen“ (Lewin 1931, S. 129) in der Vergangenheit und damit vom Kind gemachte Erfahrungen sowie die „Natur“ (ebd.) – i. e. der Charakter – des Kindes sind für Lewin der Schlüssel für das Verständnis dieser tief durchdringenden Beherrschung des Kindes und seines gesamten Lebensraumes durch den Erwachsenen (vgl. ebd.). Für Lewin ist die ‚Machtergreifung‘ durch den Erwachsenen in diesem Fall so umfassend, dass die Macht des Erwachsenen „(...) den ganzen *Lebensraum* des Kindes so *durchsetzt*, daß Bezirke, in denen das Kind sich selbständig frei bewegen kann, so gut wie aufgehoben sind“ (Lewin 1931, S. 128; Hervorhebung KL) (vgl. ebd.). Im Prinzip ist hier derselbe Mechanismus am Werk, der sich schon an anderer Stelle andeutete (siehe S. 254), als die Rede davon war, dass sich der Erwachsene bei der Errichtung von Barrieren im Feld des Kindes, „(...) das magische Weltbild des Kleinkindes zunutze (...)“ (Lewin 1931, S. 124) macht und beispielsweise mit dem „lieben Gott“ (ebd.) droht, der alles sieht (vgl. ebd.). In dem hier beschriebenen Fall allerdings – und dies ist der Unterschied – muss der Erwachsene gar nicht mit besonderen Strafen drohen, er muss noch nicht einmal Barrieren errichten, ja vielleicht muss er noch nicht einmal explizit seinen Willen zum Ausdruck bringen, weil es das Kind quasi in vorauseilendem Gehorsam dem Erwachsenen recht machen will (vgl. Lewin 1931, S. 129). In Verkenntung der tatsächlichen Situation bzw. des tatsächlichen Kraftfeldes des Kindes¹⁵², sowie den Auswirkungen einer solchen Machtausübung verweisen die betreffenden Erwachsenen dann sogar häufig „(...) mit Stolz darauf (...), daß man dem Kinde keine ‚engen Grenzen‘ setzt, sondern ihm viel ‚Freiheit‘ läßt“ (Lewin 1931, S. 128). Topologisch stellt sich die Situation für das Kind wie folgt dar:

¹⁵¹ Ganz im Gegenteil, wie noch deutlich werden wird.

¹⁵² Lewin spricht hier von einem „übermächtigen Kraftfeld“ (Lewin 1931, S. 130).

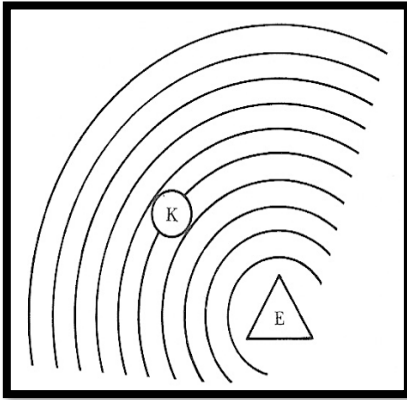


Abb. 77. Quelle: Lewin 1931, S. 129.

Sehr deutlich kommt in dieser topologischen Darstellung zum Ausdruck, dass es für das Kind kein Entrinnen vor der Macht und dem Einfluss des Erwachsenen gibt. Das kindliche Feld erhält seine gesamte Ausrichtung aus der Stellung des Erwachsenen im Feld. Dies entspricht – wie noch deutlich werden wird – einem höchst autoritären Erziehungsstil. Die hohe Spannung bzw. der erlebte Druck für das Kind ist in einem solchen Feld förmlich greifbar.

Insgesamt betrachtet Lewin die Erfassung der „Spannungslage“ (Lewin 1931, S. 130) als sehr bedeutsam für die „allgemeine Charakterisierung der Situation“ (ebd.). Dies hervorzuheben ist vor allem deshalb bedeutsam, weil es zum Konzept der Atmosphäre einen wichtigen Beitrag leistet, wie noch deutlich werden wird. Lewin betont mit dem Konzept der „Spannungslage“ (Lewin 1931, S. 130), dass man trotz der Erfassung und Definition zweier negativer Aufforderungscharaktere bzw. wenn man die Barrieren ebenfalls als umschließenden dritten negativen Aufforderungscharakter hinzuzählt insgesamt nicht von „(...) isolierten Kräfte[n] in einem sonst unbeeinflussten [kindlichen] Gesamtfeld (...)“ (Lewin 1931, S. 131) ausgehen darf, sondern dass diese Aufforderungscharaktere und jeder sonstige Punkt im kindlichen Feld auf höchst dynamische und interdependente Weise miteinander verbunden sind und eine „Gesamtsituation“ (ebd.) bzw. ein Gesamtfeld bilden (vgl. Lewin 1931, S. 130/131):¹⁵³

„Die Stärke der Spannungslage im Felde hängt offensichtlich von der Stärke des negativen Aufforderungscharakters der Strafe, der Aufgabe und der Barriere ab. Die Stärke des negativen Aufforderungscharakters der Barriere ist wesentlich mitbedingt durch die Erfahrungen, die das Kind in diesen oder in früheren Fällen beim Zusammenstoß mit der Barriere gemacht hat. Er ist zum Beispiel sehr stark, wenn das Kind früher einmal sehr heftig für den Versuch, aus dem Felde zu gehen, bestraft worden ist.“ (Lewin 1931, S. 131/132)

¹⁵³ Diese These zu beachten ist ebenfalls für das spätere Konzept der Atmosphäre von entscheidender Bedeutung, denn es ist verantwortlich für das Konzept der „Gesamtspannung im Felde“ (Lewin 1931, S. 131).

Mögliche Lokomotionen in der Strafsituation

Bisher wurde trotz aller Interdependenzen der unterschiedlichen Elemente (z. B. K, E, A-, St-, B) das kindliche Feld in der Strafsituation relativ statisch – im Sinne einer Beschreibung des Ist-Zustandes – betrachtet. Es wurde hierbei vor allem durch den Aspekt des Vektors aber bereits eine Dynamik angedeutet, die Lewin jedoch in Form der Unterscheidung verschiedener möglicher „Geschehensverläufe in der Strafsituation“ (Lewin 1931, S. 132) systematisch in den Blick nimmt. Die Abb. 78-83 stellen einen Teil dieser für Lewin denkbaren Geschehensverläufe topologisch dar (vgl. Lewin 1931, S. 132-145):

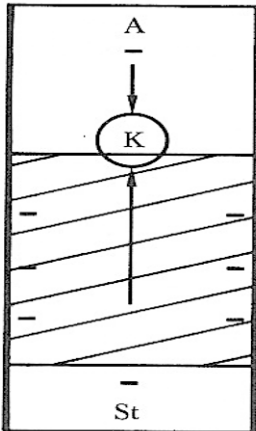


Abb. 78.

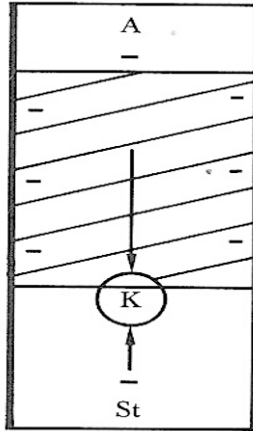


Abb. 79.

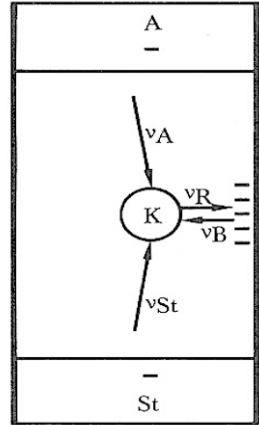


Abb. 80.

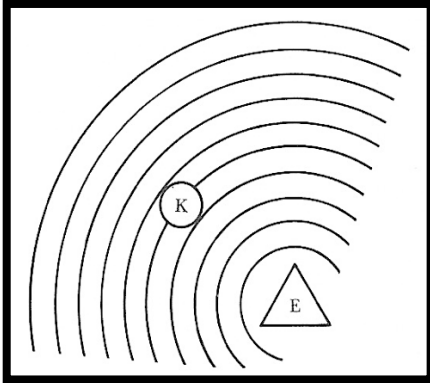


Abb. 81.

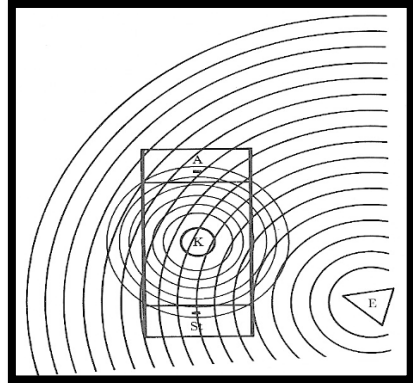


Abb. 82.

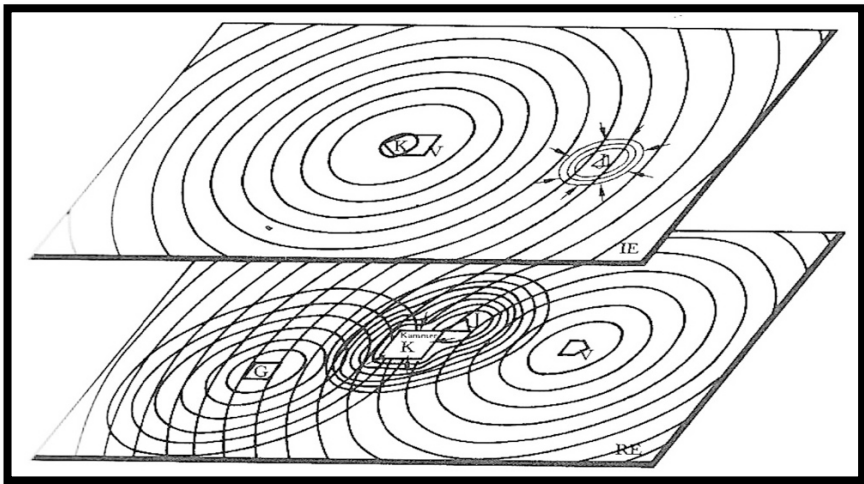


Abb. 83. Quelle: Lewin 1931, S. 132-145.

Lewin unterscheidet tendenziell sechs verschiedene Verhaltensreaktionen des Kindes, die jeweils entsprechend der feldtheoretischen Grundformel $V=f(P; U)$ unterschiedliche Wege bzw. Lokomotionen für das Kind aufzeigen. Die Grundformel besagt in diesem Fall, dass die tatsächlich beobachtbare Lokomotion (i. e.

hier V) jeweils vom spezifischen Kind und dem spezifischen Erwachsenen (P) sowie den Begleitumständen (U) abhängen. Das Ziel des Kindes ist es in jedem dieser Geschehensverläufe aus der Strafsituation heraus in den Außenbereich (i. e. Freiheit) zu kommen, bzw. die allgemeine „Gesamtspannung“ (Lewin 1931, S. 131) aufzulösen. Die in den Abb. 78-83 topologisch dargestellten möglichen „Geschehensverläufe“ (Lewin 1931, S. 132) benennt Lewin wie folgt (vgl. Lewin 1931, S. 132-149):

1. Erledigung der unerwünschten Aufgabe (Abb. 78)
2. Akzeptanz und „Annahme der Strafe“ (Lewin 1931, S. 133) (Abb. 79)
3. „Aktion gegen die Barriere“ (Lewin 1931, S. 137) (Abb. 80)
4. „Kampf mit dem Erwachsenen“ (Lewin 1931, S. 138) (Abb. 82)
5. Abkapselung und Trotz (Abb. 81)
6. „Flucht in die Irrealität. Affektausbruch“ (Lewin 1931, S. 142) (Abb. 83)

Charakteristisch für die ersten beiden Geschehensverläufe (Abb. 78 und 79) ist, dass eine der beiden Kräfte die von den negativen Aufforderungscharakteren (A- und St-) ausgehen, bereits stärker ist oder im Verlauf wird, und die Außenbarriere fest genug ist, um das Kind in der Strafsituation zu halten (vgl. Lewin 1931, S. 132-137). Das Kind bewegt sich als Konsequenz dieser Feldkonstellation auf einen der negativen Aufforderungscharaktere zu (vgl. ebd.). Entscheidend ist nun für Lewin, dass das Kind eine Grenze überschreitet und in ein Teilfeld der Strafsituation hineingeht (A- oder St-), weil sich hierdurch der Charakter der Gesamtsituation für das Kind verändert (vgl. ebd.). Am Beispiel der Abb. 78 soll dies verdeutlicht werden:

„Ist das Kind einmal ins Aufgabefeld [A-] hineingekommen, so kann sich die Situation grundlegend ändern. Schon der Umstand, daß die Aufgabe für das Kind jetzt nicht mehr etwas ist, was ihm ‚gegenüber‘ steht, sondern ein Feld, ‚in‘ dem es sich befindet, kann diesen Umschwung herbeiführen. Bisweilen ist dann die Sache gar nicht so schlimm wie sie ausgesehen hat.“ (Lewin 1931, S. 133)

Ebenso kann das Kind im analogen Fall der Strafannahme (Abb. 79) in der Situation bemerken, dass die Strafe „(...) ‚im Grunde gar nicht so schlimm ist‘ (...)“ (Lewin 1931, S. 134). Beide Fälle allerdings haben in ihrer erzieherischen Wirkung für Lewin große Nachteile (vgl. Lewin 1931, S. 133-136): Eine Aufgabe die nur aufgrund einer Strafandrohung erledigt wird (Abb. 78) bleibt dem Kind meist dauerhaft „unangenehm“ (Lewin 1931, S. 133) (vgl. ebd.). Man wird also auch in Zukunft mit extrinsischen Motivatoren bzw. negativen Aufforderungscharakteren

arbeiten müssen, wenn man das Kind zur Erledigung der entsprechenden Handlung veranlassen möchte. Im anderen Fall der Strafannahme kann das Kind die dauerhafte Haltung entwickeln, dass es „(...) ‚sich nichts mehr daraus [macht]‘ gestraft zu werden“ (Lewin 1931, S. 135) (vgl. ebd.). Strafen bzw. zweite negative Aufforderungscharaktere verlieren dadurch ihre Wirkung, das Kind stumpft ab. Dass dies nicht häufiger eintritt hat mit einem weiteren Charakteristikum der Strafannahme zu tun, auf die Lewin hinweist: Gerade in der Strafannahme wird das Kind für Lewin häufig eine (Ent-)Täuschungserfahrung machen, denn der Weg durch die Strafe führt meist nicht in die erwünschte und eigentlich gewählte Freiheit (vgl. Lewin 1931, S. 136):

„Der Erwachsene begnügt sich nämlich meist nicht damit, die Strafe durchzuführen, sondern fordert hinterher von Neuem die Ausführung der dem Kinde verhassten Aufgabe. Zugleich pflegt er eine härtere Strafe (St2) anzudrohen.“ (Lewin 1931, S. 136)

Damit wiederum wird deutlich, dass die Strafannahme für das Kind in den meisten Fällen keine wirkliche Alternative zur Erledigung der Aufgabe darstellt. Das Kind könnte sich daher für einen alternativen Geschehensverlauf entscheiden, den Lewin mit einer „Aktion gegen die Barriere“ (Lewin 1931, S. 137) umschreibt (Abb. 80).¹⁵⁴ Diese Aktionen können für Lewin je nach Situation impulsiv und „unbeherrscht“ (Lewin 1931, S. 137) oder aber wohlgedacht und gut „überlegt“ (ebd.) erfolgen (vgl. ebd.). Immer haben sie allerdings den „(...) Charakter eines mehr oder minder offenen *Kampfes* gegen den Erwachsenen (...)“ (ebd., Hervorhebung KL) bzw. dessen Macht, die ja letztlich aus Sicht des Kindes für die momentane Gesamtsituation verantwortlich ist (vgl. Lewin 1931, S. 138-141): Es ist schließlich der Erwachsene, der die unliebsame Aufgabe anweist, der die Strafe androht und die Barrieren um die Situation herum errichtet. Diese Macht des Erwachsenen und ihre Wirkungen auf das kindliche Feld wird in Abb. 81 und 82 topologisch dargestellt. In dieser Abbildung wird sehr deutlich, dass „(...) das dem Machtbereich des Kindes entsprechende Kraftfeld (...)“ (Lewin 1931, S. 138) sehr klein ist und letztlich eine Aktion gegen die vom Erwachsenen gesetzten Barrieren den Versuch bzw. kindlichen „Kampf“ (Lewin 1931, S. 139) darstellen, „(...) wenigstens in diesem Fall standzuhalten“ (ebd.) (vgl. ebd.).

Beobachtbar könnte diesen Überlegungen folgend ein blindes, physisches „(...) *Anrennen* gegen die Barriere (...)“ (Lewin 1931, S. 137) sein, indem das Kind etwa „(...) mit Kopf und Beinen gegen die Wand (...)“ (ebd.) schlägt (vgl. ebd.). Denkbar wäre auch ein eher psychologisch eingesetztes Mittel wie dem Erwachsenen

¹⁵⁴ Diese Bezeichnung allerdings trifft den Kern dessen, was Lewin im Blick hat nicht ganz, denn es wird deutlich werden, dass es sich hierbei durchaus auch um Aktionen gegen die negativen Aufforderungscharaktere (A- und St-) handeln kann.

zu „schmeicheln“ (ebd.) oder den Erwachsenen über die Erledigung der Aufgabe zu belügen (vgl. ebd.). Wie bedrohlich bzw. bedeutsam Zwangssituationen im kindlichen Feld für Lewin insgesamt werden können, zeigt sich hierbei auch darin, dass Lewin etwa Selbstmordgedanken bei Kindern oder Jugendlichen zum Kreis der Aktionen gegen die vom Erwachsenen gesetzten Barrieren zählt (vgl. Lewin 1931, S. 137). Auch der Selbstmord also kann diesem Gedanken folgend für Lewin ein Weg in die vermeintliche Freiheit und damit eine Aktion gegen den Erwachsenen sein. All diese Aktionen verbindet, dass sie mehr oder weniger direkte Angriffe auf die engen Grenzen bzw. Barrieren darstellen, die das Kind in der unangenehmen Situation gefangen halten.

Lewin zählt zu diesen „Aktionen gegen die Barriere“ (Lewin 1931, S. 137) die für ihn letztlich immer ein „Kampf mit dem Erwachsenen“ (Lewin 1931, S. 138) darstellen aber auch Aktionen gegen die vom Erwachsenen im kindlichen Feld platzierte ungeliebte Aufgabe oder die Strafe, also die beiden negativen Aufforderungscharaktere (vgl. Lewin 1931, S. 139).¹⁵⁵ Diese wirken oft sehr viel überlegter und geschmeidiger bzw. weniger aggressiv und sie verbindet eher der Charakter der Situation insgesamt zu entgehen und nicht, sich gegen sie aktiv bzw. rebellisch zur Wehr zu setzen. So könnte für Lewin eine Aktion gegen die ungeliebte Aufgabe darin bestehen, dass das Kind vorgibt, die Aufgabe nicht erledigen zu können, weil es etwa Kopfschmerzen¹⁵⁶ hat oder das Aufgabenbuch oder sein Mäppchen vergessen hat oder vielleicht „(...) noch andere dringende Arbeiten fertigmachen (...)“ (Lewin 1931, S. 139) muss (vgl. ebd.). Auch direkte Aktionen gegen die Strafe sind für Lewin in der Strafsituation denkbar, etwa sich gegen drohende Schläge in der Schule dadurch zur Wehr zu setzen, dass das Kind „(...) besonders dicke Kleider(...)“ (Lewin 1931, S. 140) anzieht oder „(...) eine hilfreiche Krankheit“ (ebd.) vortäuscht (vgl. ebd.). Alle diese kindlichen ‚Manöver‘ im Feld stellen für Lewin „Kampfaktion[en]“ (Lewin 1931, S. 140) dar, die das Ziel haben, den Einflussbereich des Erwachsenen, bzw. „(...) dessen Macht auf jede Weise zu erschüttern oder zu untergraben“ (Lewin 1931, S. 141) (vgl. Lewin 1931, S. 140/141). Wie bedeutsam das Verständnis dieser Situationen und des darin auftretenden kindlichen Verhaltens in Erziehungssituation und insbesondere in der Schule sind wird in folgender Passage deutlich:

„Die Kämpfe zwischen Lehrern und Schülern, die sogenannten *Disziplinschwierigkeiten*, die unendlichen Varianten aktiver und passiver Obstruktion, die die Schüler gegen die auf Autorität Gewicht legenden Lehrer und Eltern zu verwenden pflegen, gehören hierher.“ (Lewin 1931, S. 141; Hervorhebung DB)

¹⁵⁵ Insofern wäre es möglicherweise insgesamt passender statt von „Aktionen gegen die Barriere“ (Lewin 1931, S. 137) von ‚Aktionen gegen die negativen Aufforderungscharaktere‘ bzw. von ‚Aktionen gegen das Machtfeld des Erwachsenen‘ zu sprechen.

¹⁵⁶ „(...) eine Erscheinung, die vor einem Schuldiktat häufig zu beobachten ist.“ (Lewin 1931, S. 139)

Eine quasi dem „Kampf mit dem Erwachsenen“ (Lewin 1931, S. 138) entgegengesetzte weitere mögliche kindliche Verhaltensweise um aus Zwangssituationen herauszukommen stellt Abb. 81 für Lewin dar. Lewin bezeichnet sie als ein „Sich Abkapseln“ (Lewin 1931, S. 141): Das Kind entzieht sich dem Machtbereich des Erwachsenen im Feld zumindest zeitweise, indem es „(...) Wände zwischen sich und der Aufgabe sowie der Strafe (...)“ (ebd.) errichtet. Das Kind zieht sich in diesem Fall von der Umwelt zurück, es geht hierbei beispielsweise für Lewin keine Freundschaften ein und spielt lieber alleine (vgl. ebd.). Das Kind verschließt sich und zieht sich in sich zusammen (vgl. ebd.). Was die Qualität und Wirkrichtung der Feldkräfte in dieser Situation angeht, zählt Lewin auch den Trotz zu einem solchen „krampfhaften Sich-Zusammenziehen“ (Lewin 1931, S. 141) des Kindes, allerdings im Gegensatz zum eben beschriebenen „Sich Abkapseln“ (ebd.) kommt hier ein „Sich-Aufrichten in der gespannten feindlichen Situation“ (ebd.) hinzu (vgl. ebd.): Das trotziges Kind bietet dem Erwachsenen bildlich gesprochen die Stirn und hinterfragt hierdurch die Autorität des Erwachsenen (vgl. Lewin 1931, S. 141). Es macht sich nicht klein und versucht Berührungen seiner Außengrenzen zu umgehen, sondern es sucht geradezu den Kontakt und die Konfrontation mit der Umwelt (vgl. ebd.).

Die „Flucht in die Irrealität“ (Lewin 1931, S. 142) schließlich stellt den letzten für Lewin möglichen Geschehensverlauf in Strafsituationen dar. Wie bereits an anderer Stelle besprochen (siehe S. 148ff.) unterscheidet Lewin Realitäts- von „Irrealitätsschichten“ (Lewin 1931, S. 142) bzw. Irrealitätsebenen, zu denen Lewin insbesondere die Träume und die Phantasie zählt (vgl. ebd.). Wie bereits ausführlich beleuchtet (siehe S. 184ff.) sind diese unterschiedlichen Schichten für Lewin gerade bei Kindern noch nicht so klar getrennt und ausdifferenziert (vgl. Lewin 1931, S. 142), so dass in Situationen der Ausweglosigkeit und der übergroßen Spannungslagen beim Kind „(...) eine starke Tendenz [besteht], dadurch aus dem Felde zu gehen, daß man aus der Realitäts- in die Irrealitätsebene flüchtet“ (Lewin 1931, S. 142) (vgl. ebd.). Dies ist selbstverständlich eine rein psychische und keine physische Lokomotion (vgl. ebd.). Eben dies stellt Abb. 83 dar, bei der Lewin die psychologische Situation des Jungen Nikolaj aus einem Roman von Tolstoj beschreibt und topologisch darstellt (vgl. Lewin 1931, S. 143-148): Der Junge (N) wird vom überaus autoritären und ungeliebten Hauslehrer (J) zur Strafe für ein Vergehen in eine kleine Kammer (K) gesperrt und erwartet auch vom geliebten und hoch geschätzten Vater (V) sowie der Großmutter (G), weil er diese belogen hat, Strafen. Dies beschreibt die untere Ebene der topologischen Darstellung, die von Lewin als „Realitätsebene (RE)“ (Lewin 1931, S. 145) bezeichnet wird. In dieser ausweglosen Situation, die die Realität bietet, flüchtet der Junge in eine irrealen Traumwelt (IE) in der er sich als mutiger und selbstloser Kriegsheld erweist

und daher vom König als Anerkennung seiner Heldentaten einen Wunsch frei bekommt. Er wünscht sich, „(...) den Ausländer St. Jerome [eben sein Hauslehrer] zu vernichten (...)“ (Tolstoj 1903; zitiert in: Lewin 1931, S. 147). Alle Macht liegt also in dieser irrealen Phantasiewelt plötzlich in den Händen des Jungen, selbst die Macht über den in der Realität so übermächtig erlebten Hauslehrer. In diesem Beispiel wird ein allgemeiner Aspekt dieses letzten Geschehensverlaufs in einer Zwangssituation deutlich: Eine Flucht in die Irrealität ist für Lewin in aller Regel ein Indikator für ein übermächtiges Machtfeld eines Erwachsenen (vgl. Lewin 1931, S. 142).

Die Situation bei einer Belohnung

Lewin entfaltet seine Theorie zur Belohnungssituation in engster, inhaltlicher Anlehnung an die eben ausführlich betrachteten Bestrafungssituationen. Insofern überrascht es auch nicht, dass die Elemente und Bestandteile des Feldes in einer Belohnungssituation für Lewin dieselben sind wie in einer Strafsituation. Trotz dieser Analogien stellt die Belohnungssituation in Lewins Überlegungen innerhalb eines feldtheoretischen Gesetzeskontinuums in gewisser Weise den Antipol zur Bestrafungssituation dar, obwohl die Ausgangssituation bei der Belohnung für Lewin pädagogisch betrachtet dieselbe ist wie in einer Strafsituation (vgl. Lewin 1931, S. 149): „Das Kind [soll] zu einem Verhalten veranlaßt werden (...), das nicht den ‚natürlichen‘ Feldkräften der momentanen Situation entspricht“ (Lewin 1931, S. 149). D. h. de facto, dass die Grundsituation für Lewin in der Belohnungssituation die gleiche ist, i. e. das Kind wird mit einer Aufgabe (A) konfrontiert, von der ein negativer Aufforderungscharakter (A-) ausgeht (vgl. ebd.). Beide Situationen verbindet für Lewin auch, dass sie typische Beispiele für „Konfliktsituationen“ (Lewin 1931, S. 151)¹⁵⁷ sind (vgl. ebd.). Die daraus resultierenden charakteristischen Folgen hinsichtlich des kindlichen Verhaltens etwa, sind daher sowohl bei Belohnungs- als auch bei Bestrafungssituation sehr ähnlich und können wiederum als direkte Folge von für Konfliktsituationen typische feldtheoretische Charakteristika wie „Erhöhung der Spannungslage“ (Lewin 1931, S. 151) und einer „Tendenz zum Abgleiten von der Richtung der Aufgabe“ (ebd.) abgeleitet werden (vgl. ebd.). Lewin verweist darauf, dass sowohl in der Belohnungs- als auch in der Bestrafungssituation „(...) die ‚natürliche Teleologie‘, die für die Interessensituation charakteristisch ist [fehlt]“ (Lewin 1931, S. 151; Hervorhebungen KL) (vgl. ebd.).

¹⁵⁷ Siehe hierzu auch Übersicht S. 478/479.

Der prinzipielle bzw. gesetzmäßige Gegensatz ergibt sich folglich für Lewin nicht zwischen Belohnungs- und Bestrafungssituation, sondern zwischen extrinsisch und intrinsisch motivierten Geschehensverläufen (vgl. ebd.). In diesen intrinsisch motivierten Geschehensverläufen besteht eben nicht die „Tendenz zum Abgleiten“ (Lewin 1931, S. 151), sondern eine exakt entgegengesetzte „Tendenz“ (ebd.) zum Ziel hin (vgl. Lewin 1931, S. 118). Dies wiederum bedeutet, dass das entsprechende kindliche Feld somit eine grundsätzlich andere Gerichtetheit hinsichtlich der Richtungen der wirkenden Feldkräfte aufweist (vgl. z. B. Lewin 1931, S. 118).

Bei allen – feldtheoretisch betrachtet – bestehenden gesetzmäßigen Ähnlichkeiten zwischen Belohnungs- und Bestrafungssituationen gilt es für Lewin dennoch auch hier grundlegende Unterschiede innerhalb dieses Kontinuums zu bedenken (vgl. Lewin 1931, S. 151). Diese Unterschiede sind insbesondere aufgrund ihrer pädagogischen Relevanz für die Erziehungswissenschaft von Interesse. So weißt Lewin beispielsweise darauf hin, dass die psychologischen Auswirkungen von Lohn und Strafe unterschiedlich sind (Lewin 1931, S. 151): Während das eine eher eine „Ermutigung“ (ebd.) darstellt, bewirkt das andere eine „Entmutigung“ (ebd.) für das Kind. Dies wiederum hat für Lewin als längerfristig eingesetztes Erziehungsmittel Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein (vgl. ebd.). Erklärbar wird diese Auswirkung vor allem mit der unterschiedlichen Bedeutung der Barriere in Lohn- und Strafsituationen (vgl. Lewin 1931, S. 151): Die Barriere engt – wie oben ausführlich aufgezeigt – in der Strafsituation die „(...) Bewegungsfreiheit des Kindes im Ganzen (...)“ (ebd.) ein, wohingegen sie dies für Lewin in der Belohnungssituation in aller Regel nicht tut (vgl. ebd.). In der Belohnungssituation wird nicht der gesamte Lebensraum des Kindes begrenzt, sondern „(...) lediglich ein *spezieller* Gegenstand (...)“ (ebd., Hervorhebung KL), i. e. die in Aussicht gestellte Belohnung, die nur über die Erledigung der unerwünschten Aufgabe erlangt werden kann (vgl. ebd.). Der Zwang und Druck der von den jeweiligen Situationen ausgeht ist damit für Lewin qualitativ ein völlig anderer (vgl. Lewin 1931, S. 151).

Dass Barrieren hierbei für Lewin überhaupt in einer Belohnungssituation eine entscheidende Rolle spielen überrascht zunächst, weil man Barrieren, die ja – wie oben aufgezeigt – das Kind in einer unangenehmen Situation halten sollen hier eher nicht vermuten würde. Allerdings und das ist hier der entscheidende Unterschied, hat die Barriere in der Belohnungssituation im Feld eine andere Funktion (vgl. Lewin 1931, S. 151). Ein weiterer und dies ist der zentrale Unterschied zur Strafsituation ist der, dass der Weg, das Kind zur Erledigung der unerwünschten Aufgabe zu bewegen ein anderer ist (vgl. Lewin 1931, S. 149):

„Während die Strafandrohung den entsprechenden Vektor [negativer Aufforderungscharakter der unerwünschten Aufgabe] durch einen zweiten *negativen* Aufforderungscharakter zu überwinden versucht, wird jetzt ein *positiver* Aufforderungscharakter (eine gute Note, ein

Spielzeug, ein Leckerbissen, die Versetzung, das Gelobtwerden als ‚gutes Kind‘ oder etwas ähnliches) verwendet.“ (Lewin 1931, S. 149; Hervorhebungen KL)

Damit dieser positive Aufforderungscharakter seine gewünschte Wirkung entfalten kann, ist zum einen die Stärke zu beachten (vgl. Lewin 1931, S. 149): Die Kraft dieses Aufforderungscharakters (vL) muss mindestens etwas größer sein als die abstoßende Kraft der ungewünschten Aufgabe (vA), so dass „(...) die von dem positiven Aufforderungscharakter ausgehende Anziehung die von der Aufgabe ausgehende Abstoßung überwinden (...)“ (Lewin 1931, S. 149) kann (vgl. ebd.). Zum anderen ist darüberhinaus aber auch die Lage dieses positiven Aufforderungscharakters für Lewin entscheidend (vgl. ebd.): Der positive Aufforderungscharakter muss „‚hinter‘“ (Lewin 1931, S. 149) der unerwünschten Aufgabe platziert werden. Entscheidend ist hierbei wiederum, dass diese Ortsangaben (z. B. „‚hinter‘“) nicht nur rein physisch-geographisch bzw. räumlich verstanden werden müssen, sondern insbesondere psychologisch. Lewin spricht davon, dass für das Kind psychologisch klar sein muss, dass „(...) der Zugang zum Lohn nur durch die Aufgabe hindurch (...)“ (Lewin 1931, S. 150) möglich ist (vgl. ebd.). Topologisch dargestellt ergibt sich dadurch in der Belohnungssituation *zunächst* folgende Ausgangslage:

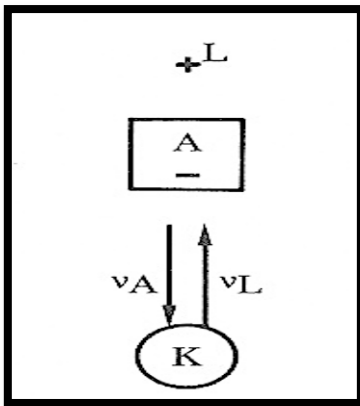


Abb. 84. Quelle: Lewin 1931, S. 150.

Die Einschränkung durch den Zusatz ‚*zunächst*‘ wird an dieser Stelle bewusst gesetzt, weil in dieser topologischen Abbildung zunächst nur deutlich wird, dass auch die Belohnungssituation für Lewin prinzipiell eine Konfliktsituation bedeutet bei der in unterschiedlicher Richtung wirkende Feldkräfte für das Kind vorliegen (vgl. Lewin 1931, S. 149). Nicht richtig deutlich wird jedoch die Bedeutung welche die Barriere in einer solcher Situation für Lewin spielt.

Die Abbildungen 85 und 86 bringen den tatsächlichen Charakter und die Funktion der Barriere in Belohnungssituationen hier wesentlich besser zum Ausdruck:

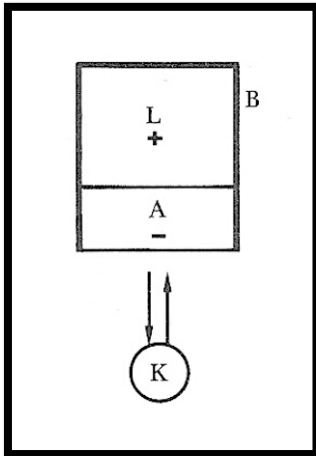


Abb. 85. Quelle: Lewin 1931, S. 151.

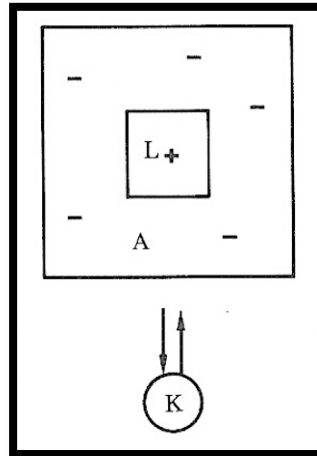


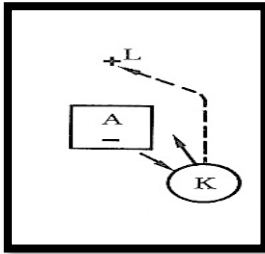
Abb. 86. Quelle: Lewin 1931, S. 151.

In der Abb. 85 wird deutlich, dass – wie oben bereits angedeutet – im konkreten Fall der Belohnungssituation das Kind ebenfalls auf eine Barriere trifft, bei der es allerdings anders als in der Strafsituation außerhalb der Barriere steht (vgl. Lewin 1931, S. 151). Noch deutlicher wird der qualitative Charakter der Barriere im Feld des Kindes in Abb. 86: Die Barriere umschließt die unangenehme Aufgabe, ja Lewin bezeichnet die ganze unangenehme Aufgabe (A-) insgesamt als „Barriere“ (vgl. Lewin 1931, S. 150): „Für das Kind, das sich in Richtung der Lockung [L+] angezogen fühlt, bedeutet die unangenehme Aufgabe eine *Barriere*, die zwischen ihm und dem Ziel (L) liegt“ (ebd.; Hervorhebung KL). Abb. 86 ist hierbei sozusagen der Prototyp einer ideal gestalteten Belohnungssituation, weil die den Lohn (L+) umgebende Barriere an jeder Stelle gleich stark bzw. stabil ist, wohingegen in Abb. 85 das Kind durchaus versuchen könnte, die unangenehme Aufgabe zu umgehen, um sich dem Lohn über einen Umweg sozusagen von hinten zu nähern. Es liegt also hinsichtlich der Barriersituation und den damit verbundenen Feldkräften und abgeleiteten möglichen Verhaltensoptionen für das Kind eine andere Feldkonstellation zwischen den Abb. 85 und 86 vor.

Mögliche Lokomotionen in der Belohnungssituation

Ähnlich wie in der Strafsituation gibt es für das Kind auch in der Belohnungssituation verschiedene Verhaltensoptionen auf diese Grundkonstellation zu reagieren (vgl. Lewin 1931, S. 150). Dabei wird die Grundtendenz für Lewin jedoch

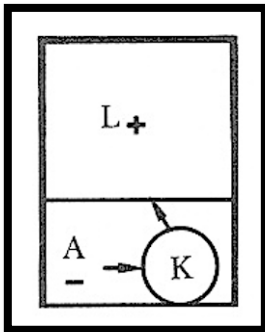
immer die sein, die Barriere bzw. den negativen Aufforderungscharakter (A-) – möglicherweise auch über einen Umweg – zu „umgehen“ (Lewin 1931, S. 150) (vgl. ebd.): Es wird möglicherweise versuchen die Belohnung zu erschmeicheln, vielleicht sogar „betrügerisch“ vorgeben, die Aufgabe bereits erledigt zu haben oder aber nach „(...) ‚schwache[n]‘ Stellen in der Barriere (...)“ (Lewin 1931, S. 150; Hervorhebung KL) suchen (vgl. ebd.). Topologisch ergäbe sich dann folgendes Geschehen:



Diese für Lewin natürliche Tendenz der „Umgehung“ (Lewin 1931, S. 150) des negativen Aufforderungscharakters beim Kind kann der Erwachsene nur dadurch verhindern, dass er die Barrieren so im kindlichen Feld platziert, „(...) daß der Zugang zum Lohn nur durch die Aufgabe hindurch möglich ist“ (Lewin 1931, S. 150; Hervorhebungen KL) (vgl. ebd.).

Abb. 87. Quelle: Lewin 1931, S. 150.

Wie bereits angemerkt wäre Abb. 86 eine solche ideale Barrierensetzung. Dabei bleibt jedoch ein – aus pädagogischer Sicht durchaus relevantes – Grundproblem von Belohnungssituationen bestehen, das Abbildung 88 thematisiert:



Die Abbildung zeigt, dass es dem Erwachsenen in diesem konkreten Fall gelungen ist, das Kind „(...) in die Aufgabe hinein (...)“ (Lewin 1931, S. 152) zu bringen. Nach wie vor geht aber von dieser Aufgabe (A) auf das Kind ein negativer Aufforderungscharakter (-) aus, wenn auch ein etwas geringerer was an der Länge des Vektors sichtbar wird. Das Grundproblem das sich nun ergibt ist allerdings dies, dass das Kind auch innerhalb der Aufgabensituation immer in Richtung des Lohnes tendieren wird (vgl. Lewin 1931, S. 152).

Abb. 88. Quelle: Lewin 1931, S. 152.

Für Lewin ist dies eine Folge der Tatsache, dass dem Kind nun in der Aufgabensituation die „(...) Diskrepanz zwischen der Richtung auf das Aufgabenziel und

der Richtung auf den Lohn (...)“ (Lewin 1931, S. 152) bewusst(er) wird (vgl. ebd.). Lewin beschreibt diese spannungsgeladene gerade für Lernaufgaben problematische Situation folgendermaßen: „Das Kind ‚schielt‘ während der Ausführung der Aufgabe nach dem Lohn. Es wird die Aufgabe möglichst rasch, eventuell vorzeitig abbrechen, sobald es nur an die Belohnung herankann“ (Lewin 1931, S. 152). Gerade hier macht sich der große Unterschied zwischen einer intrinsischen bzw. „natürlichen Teleologie“ (ebd.) und einer extrinsisch veranlassten ‚künstlichen‘ Teleologie besonders bemerkbar.

Anders gelagert, man ist geneigt zu sagen wesentlich simpler, ist der Fall, wenn der negative Aufforderungscharakter der Aufgabe größer ist als der positive Aufforderungscharakter des in Aussicht gestellten Lohnes (vgl. Lewin 1931, S. 152): Das Kind wird erst gar nicht in die Aufgabe hinein gehen oder aber wenn ihm die Aufgabe erst in der Aufgabensituation als negativer im Verhältnis zum versprochenen Lohn erscheint, aus der Aufgabensituation wieder herausgehen.¹⁵⁸ Lewin spricht in diesem Fall von einer „Relativierung“ (Lewin 1931, S. 152) bzw. einer „Umwertung der Werte“ (ebd., Hervorhebung KL) durch das Kind (vgl. ebd.):

„Verzichtet das Kind auf die Belohnung, so bedeutet das sehr häufig, daß es sich wenigstens für diesen Fall außerhalb der [vom Erwachsenen gesetzten] Ideologie stellt, die die Belohnung (zum Beispiel die gute Zensur) als etwas moralisch Höherstehendes ansieht.“ (Lewin 1931, S. 152)

Davon zu unterscheiden ist für Lewin wiederum eine Belohnung die nicht vom Erwachsenen willkürlich als positiver Aufforderungscharakter im Feld des Kindes gesetzt wird (und hierzu könnte man in diesem Sinne auch die Zensurgebung in der Schule zählen), sondern die sich als direkte Konsequenz aus der Sache heraus ergibt (vgl. Lewin 1931, S. 153). Diese Form der Belohnung ist für Lewin „selten“ (ebd.), sie ist aber gerade pädagogisch besonders interessant, weil sie „(...) unabhängig vom Willen des Erwachsenen ist“ (ebd.). Gerade dieser Aspekt macht sie für Lewin zu einem Grenzfall zur intrinsisch motivierten Handlung des Kindes aus dem Interesse an der Sache selbst (vgl. Lewin 1931, S. 153).

Schließlich benennt Lewin als weitere Lokomotionsmöglichkeit des Kindes noch den Fall, der bei besonders starken Kräften im Feld eintritt, wenn etwa die Aufgabe einen besonders negativen Aufforderungscharakter aber gleichzeitig der Lohn einen besonders positiven Aufforderungscharakter genießt (vgl. Lewin 1931, S. 153). Hier besteht für Lewin generell die Tendenz, die „(...) *Barriere zu durchbrechen*“ (ebd.; Hervorhebung KL). Da es sich wiederum in der Regel um

¹⁵⁸ Dies ist ein aus pädagogischer Sicht durchaus interessanter Fall, denn er könnte durchaus als Indikator für eine autonome Entscheidung des Kindes betrachtet werden, sofern er nicht – wie für Lewin häufig – vom Erwachsenen mit einer „moralische[n] Note“ (ebd.) versehen wird (vgl. Lewin 1931, S. 152).

Barrieren und Aufforderungscharaktere handelt, die der Erwachsene bewusst und absichtlich im Feld des Kindes platziert, ähnelt diese Feldkonstellation für Lewin dem bereits beleuchteten Geschehensverlaufs des „Kampfes mit dem Erwachsenen“ (Lewin 1931, S. 138ff.), dies allerdings aufgrund des geringeren Zwangscharakters der Situation in einer wesentlich milderer Form (vgl. Lewin 1931, S. 153). Insofern werden die eingesetzten „Mittel“ (ebd.) des Kindes sanfter sein und nicht auf eine offene Konfrontation abzielen (vgl. ebd.). Ebenso wird in der Belohnungssituation das Durchbrechen der Barriere durch das Kind vorhersehbarer sein, da es nicht darum geht, aus der Situation insgesamt auszubrechen, sondern zur Belohnung hin durchzubrechen (vgl. Lewin 1931, S. 153).

Kombinierte Belohnungs- und Bestrafungssituationen

Bis hierher – so könnte man mit Lewin sagen – betrachtet man nur die halbe Wahrheit in Erziehungssituationen, zumindest dann, wenn man nur die eine Seite der Dichotomie Lohn-Strafe beachtet, denn „(...) in der Regel benutzt der Erwachsene weder die reine Lohn- noch eine reine Strafpädagogik (...)“ (Lewin 1931, S. 153), sondern vielmehr eine „Kombination“ (ebd.) aus beiden (vgl. ebd.). Die meisten Erziehungssituationen bei denen das Kind zu etwas bewegt werden soll, was nicht seinen eigenen primären Interessen entspricht, folgen für Lewin eher dem folgenden Muster:

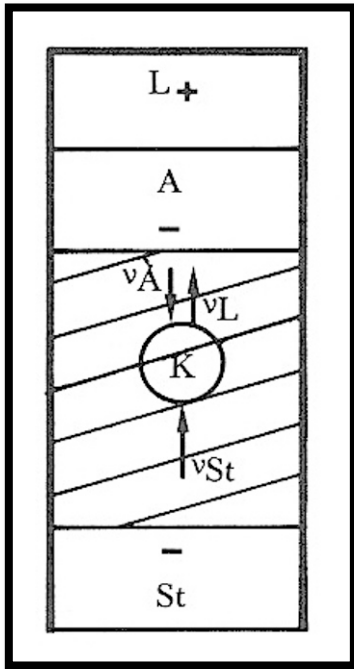


Abb. 89. Quelle: Lewin 1931, S. 153.

Deutlich werden hier nochmals alle Elemente, die im Bisherigen schon ausführlich beleuchtet wurden. Die Grundsituation im hier vorliegenden konkreten Fall ist die, dass sich das Kind einer unangenehmen Aufgabe gegenüber sieht von der folglich ein negativer Aufforderungscharakter (A-) ausgeht. Es wirkt eine Feldkraft (v_A) die das Kind von der Aufgabe fernhält. Gleichzeitig jedoch wird hinter der unangenehmen Aufgabe in Form einer Belohnung ein positiver Aufforderungscharakter (L+) platziert, dessen Kraft das Kind anzieht (v_L). Diese Kraft wird noch dadurch verstärkt, dass im Falle der Nichterledigung eine Strafe (St) angedroht wird, die als zweiter negativer Aufforderungscharakter (St-) im Feld wirkt (v_{St}).

Die Gesamtsituation wird von einer festen bzw. stabilen Barriere umschlossen, so dass das Kind nicht aus dem Feld gehen kann. Der Bewegungsspielraum des Kindes wird so eingeeengt, dass sich letztlich nur eine Verhaltensoption für das Kind aufdrängt. Gegebenenfalls kann hierfür auch nochmals die spezifische Spannungslage erhöht werden.

Prinzipiell gilt exakt diese Konstellation für Lewin auch für die schulische Notengebung (vgl. Lewin 1931, S. 154). Hier kann das Kind vermeintlich wählen zwischen Lohn (gute Note) und Strafe (schlechte Note):

„Sieht sich ein Kind einer unangenehmen Schulaufgabe gegenüber, die zensiert wird, so geht die Tendenz, die Aufgabe möglichst gut zu lösen, zugleich auf den negativen Aufforderungscharakter einer schlechten Zensur *und* auf den positiven Aufforderungscharakter einer guten Zensur zurück.“ (Lewin 1931, S. 154; Hervorhebung DB)

Deutlich wird hier insgesamt, dass sich für Lewin in einer kombinierten Lohn-Strafe-Situation die Feldkräfte (v), die in Richtung der Erledigung einer unerwünschten Tätigkeit weisen, summieren. Ebenso wirken bei der Notengebung die mögliche Bestrafung durch eine schlechte Note und die In-Aussicht-Stellung einer guten Note in die gleiche Richtung und summieren sich hierdurch in ihrer Kraft (vgl. Lewin 1931, S. 154).

Die psychologische Situation bei mit Strafe bedrohten verbotenen Handlungen

Wieder anders gelagert ist für Lewin die feldtheoretische Situation, wenn eine eigentlich vom Kinde gewünschte Handlung unterlassen werden soll. Bisher wurden ja insbesondere Situationen betrachtet, bei denen eine unerwünschte Handlung bzw. eine Aufgabe von der ein negativer Aufforderungscharakter ausgeht erledigt werden sollten (vgl. hierzu Lewin 1931, S. 154). Pädagogisch betrachtet, sind beide Ausgangslagen in Erziehungssituationen von hoher Relevanz. In beiden Fällen arbeitet der Erwachsene gegen die natürlichen „seelischen Energien“ (Lewin 1931, S. 114) im Kind: Hier soll etwas gemacht werden, was eigentlich vom Kinde nicht gewollt wird. Dort soll etwas unterlassen werden, was das Kind zu tun wünscht. D. h. konkret es wird gegen den ursprünglichen Willen des Kindes gearbeitet. Der grundsätzliche Unterschied besteht jedoch darin, dass im Falle einer vom Kind gewünschten Handlung, die aus Sicht des Erwachsenen unterbleiben soll, von vorne herein eine große „Natürlichkeit“ des Interesses“ (Lewin 1931, S. 114) im Spiel ist, die naturgemäß größere „seelische Energien“ (ebd.) freisetzen, während es bei den bisher betrachteten Fällen der negativen Aufforderungscharaktere eher darum ging, das Kind jenseits aller intrinsischen Motivationen zu einer Handlung zu bewegen. Topologisch stellt sich die Feldsituation in den Fällen in denen das Kind eine selbst gewünschte Handlung unterlassen soll für Lewin zunächst wie folgt dar (vgl. Lewin 1931, S. 155ff.):

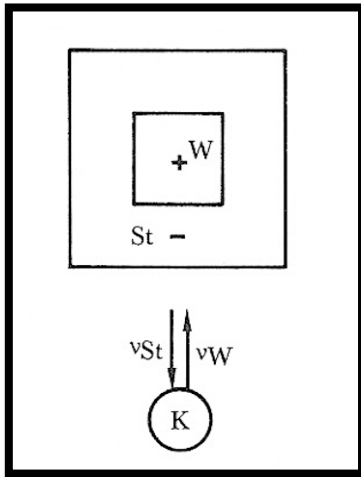


Abb. 90. Quelle: Lewin 1931, S. 155.

Das gewünschte Ziel des Kindes (W^+), das z. B. einer gewünschten Handlung wie „Lachen, Frechsein usw.“ (Lewin 1931, S. 154) gegenüber Erwachsenen oder im Unterricht entsprechen könnte entspricht nicht den Erwartungen und Wünschen des Erwachsenen in dieser Situation. Der Erwachsene belegt dieses unerwünschte Verhalten daher mit strafenden Sanktionen (St^-). Das Kind (K) steht nun in einem Konflikt zwischen entgegengesetzt wirkenden Feldkräften (v_{St} und v_W).

Die angedrohte Strafe bekommt damit eine Art Barrierencharakter (vgl. Lewin 1931, S. 155), der allerdings für Lewin von der Feldsituation bei der das Kind durch die unerwünschte Aufgabe hindurch zur Belohnung gelangt (vgl. Abb. 89) zu unterscheiden ist (vgl. Lewin 1931, S. 155):

„Die Strafe ist nicht etwas, was dem Erreichen des Wunschzieles zeitlich vorausgeht [sic!]. Sie ist nicht ein möglicher Weg zum Wunschziel. Sie steht *zeitlich* hinter ihm.“ (Lewin 1931, S. 155; Hervorhebung KL)

Es ergibt sich also für Lewin im vorliegenden Fall eine andere zeitliche Strukturierung als topologisch in Abbildung 89 dargestellt. Abbildung 90 bringt dies für Lewin besser zum Ausdruck, weil hier die Erfassung der für „Verbote mit Strafandrohung“ (Lewin 1931, S. 154) charakteristischen „Wandlung der Topologie der Situation“ (Lewin 1931, S. 156; Hervorhebung KL) möglich ist (vgl. Lewin 1931, S. 155/156). Diese „Wandlung“ (Lewin 1931, S. 156) weist auf den Aspekt hin, dass es so etwas wie zwei in ihrem Charakter völlig unterschiedliche psychologische Situationen für das Kind gibt, man könnte auch sagen, ein Vor dem ‚Sündenfall‘ und ein Danach. Vor der Ausführung der „Wunschhandlung“ (Lewin 1931, S. 155) ist das Kind im Grunde frei, es muss mit keinen negativen Konsequenzen rechnen, mit der Ausführung der gewünschten Handlung aber ist es mitten im Feld der Strafe (vgl. Lewin 1931, S. 155/156). Die ‚Wandlung‘ könnte in diesem Sinne als eine Art Umkehrpunkt betrachtet werden, aus einer noch irrealen

nur möglichen aber dem Kind nicht zur Genüge bewussten Situation (z. B. hinsichtlich des Eintritts oder der Härte der angedrohten Strafe) wird Realität (vgl. Lewin 1931, S. 155/156): „Das Kind sitzt [dann allerdings] in einem Käfig (...)“ (Lewin 1931, S. 156).

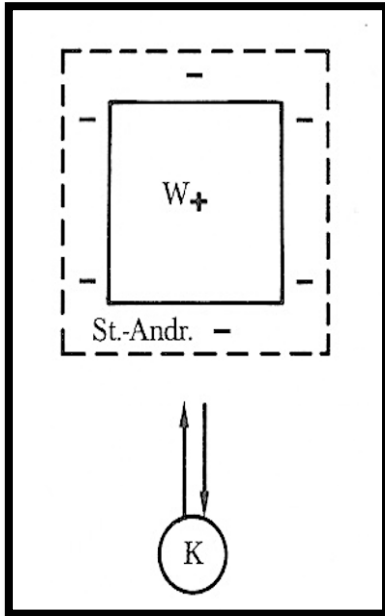


Abb. 91. Quelle: Lewin 1931, S. 156.

Deutlich wird in Abbildung 91 auch, dass die angedrohte Strafe (St.-Andr.) in diesem Sinne funktionell keine Barriere ist, wie sie bisher in Lewins Konzepten definiert wurde, denn sie kann ohne Probleme überwunden werden (vgl. Lewin 1931, S. 156). Wenn dann allerdings die gewünschte aber mit Strafe bedrohte Handlung (W+) begonnen wird, das Kind sich also im Feld der „Wunschhandlung“ (Lewin 1931, S. 155) befindet, ist es gleichzeitig von der Strafe umgeben (vgl. Lewin 1931, S. 155/156). Dieses Beispiel verdeutlicht nochmals nachdrücklich, was mit Hilfe der Feldtheorie möglich wird: Eine feine Differenzierung von auf den ersten Blick, i. e. der Sichtstruktur, gleichen oder doch zumindest sehr ähnlich gelagerten Fällen.

Mit der Feldtheorie und den von ihr verwendeten mathematischen Mitteln der Topologie und der Vektormathematik werden fundamentale Unterschiede für das Kind in den jeweiligen Situationen auf einer tieferen Ebene sichtbar. Diese zu erkennen wiederum ist zentral dafür, das Verhalten des Kindes zu verstehen und gegebenenfalls zu lenken.

Die psychologische Situation bei in Aussicht Stellung einer Belohnung für das Unterlassen von verbotenen Handlungen

Eng verwandt mit der eben beschriebenen Ausgangslage ist die Situation in der ein Kind eine von ihm gewünschte Handlung (z. B. Süßigkeiten zu Naschen) bzw. eine Handlung die „(...) sich aus irgend welchen anderen Gründen nur durch eine besondere Anstrengung vermeiden [lässt] (...)“ (Lewin 1931, S. 159)¹⁵⁹ unterlassen soll hierbei jedoch durch eine Belohnung (zweiter positiver Aufforderungscharakter) und nicht durch eine drohende Bestrafung (negativer Aufforderungscharakter) zu diesem Unterlassen motiviert wird. Auch hierbei handelt es sich um eine Grundsituation, die häufig im pädagogischen Kontext vorkommt. Auch in dieser Situation wird also nicht mit sondern gegen den ursprünglichen ‚natürlichen‘ Willen des Kindes gearbeitet. Für Lewin gibt es dennoch einen wesentlichen Unterschied zum vorangehend beschriebenen Unterlassen eines bestimmten vom Kinde gewünschten Verhaltens, der nicht nur in der unterschiedlichen Natur des zweiten Aufforderungscharakters liegt: Es handelt sich um einen anderen Konflikttypus in dem sich das Kind bei einer In-Aussicht-Stellung von Belohnung befindet (vgl. Lewin 1931, S. 160). Während sich das Kind bei einer drohenden Bestrafung im Konflikttypus der Abb. 93 befindet, stellt sich der Konflikt im Falle einer möglichen Belohnung feldtheoretisch wie in Abb. 92 skizziert dar (vgl. Lewin 1931, S. 160; vgl. hierzu auch Lewin 1931, S. 120/121).



Abb. 92. Quelle: Lewin 1931, S. 120/121. Abb. 93. Quelle: Lewin 1931, S. 120/121.

Dies zu erkennen ist wichtig, denn es ergeben sich dadurch unterschiedliche Konsequenzen für das Verhalten des Kindes: Während Abb. 92 für Lewin zu einem „labilen Gleichgewicht“ (Lewin 1931, S. 120) führt (vgl. ebd.), stellt die Abb. 93 ein stabileres Gleichgewicht dar, das das Kind unter Umständen vor größere Entscheidungsprobleme und einer höheren Spannungslage im Feld stellt (vgl. ebd.). Diese höhere Spannungslage liegt darin begründet, dass im in Abb. 93 dargestellten Konflikttypus für Lewin eine Annäherung an das gewünschte Ziel (+) gleich-

¹⁵⁹ Lewin benennt hier das Beispiel des Bettnässens (vgl. Lewin 1931, S. 159).

zeitig zu einer Verstärkung der Feldkräfte des positiven wie des negativen Aufforderungscharakters (i. e. die mögliche Bestrafung) führen (vgl. ebd.).¹⁶⁰ Das Kind kann das Eine nicht ohne das Andere haben.

Bei einem „labilen Gleichgewicht“ (Lewin 1931, S. 120) hingegen ist die Feldsituation für das Kind klarer: „Eine Annäherung an die eine Lockung gibt dieser häufig bereits das Übergewicht vor der anderen“ (Lewin 1931, S. 120). Dies trifft insbesondere dann zu, wenn wie in Abb. 92 dargestellt die beiden positiven Aufforderungscharaktere in unterschiedlichen Richtungen im Felde platziert werden (vgl. Lewin 1931, S. 120). Im Falle der Belohnung für eine unterlassene gewünschte Handlung allerdings ist die Situation häufig komplizierter, denn hier kommt für Lewin zum einen der Aspekt ‚Zeit‘ ins Spiel und zum Anderen weisen die beiden positiven Aufforderungscharaktere (vom Kind gewünschte Handlung und Belohnung durch den Erwachsenen) nicht immer in entgegengesetzte Richtungen (vgl. Lewin 1931, S. 159/160). Mit dem Aspekt der ‚Zeit‘ meint Lewin, dass das Unterlassen der Handlung und die dafür in Aussicht gestellte Belohnung in aller Regel zeitlich getrennt sind, d. h. die Situation insgesamt einen größeren Zeitraum umfasst (vgl. Lewin 1931, S. 159/160).¹⁶¹ Je größer jedoch dieser Zeitraum wird, desto größer wird für Lewin in aller Regel die Kraft des ursprünglichen positiven Aufforderungscharakters (vgl. Lewin 1931, S. 160). Welche Bedeutung die Dynamik und die Richtungen in einer Situation haben können, verdeutlicht Lewin am Beispiel eines Kindes, das sich zum Ziel gesetzt hat (erster positiver Aufforderungscharakter) und dem dabei vielleicht noch eine zusätzliche Belohnung durch einen Erwachsenen versprochen wurde (zweiter positiver Aufforderungscharakter), ein 100m Schwimmbecken in einem Zug zu Durchschwimmen, dabei bisher aber immer an verschiedenen Haltepunkten am Rande des Beckens Pause gemacht hat (vgl. Lewin 1931, S. 160). Die erste Abbildung 94 verdeutlicht, dass zunächst die wirkende Feldkraft auf das Ziel hin das Verhalten des Kindes steuert. Diese Feldkraft ist so stark, dass es am ersten „lockenden Stützpunkt“ (Lewin 1931, S. 160) (R1+) vorbeischwimmt (vgl. ebd.). Abbildung 95 nun stellt die Situation zeitlich etwas später dar. Deutlich wird, dass sich die Kräftekonstellation im Feld – vielleicht aufgrund „der zunehmenden Ermüdung des Kindes“ (Lewin 1931, S. 161) – verändert hat. Die anziehende Feldkraft des Stützpunktes (R3+) ist nun größer als das große Ziel und die Belohnung des Erwachsenen (vgl. Lewin 1931, S. 160/161):

¹⁶⁰ Prinzipiell handelt es sich im Grunde hierbei um einen unlösbaren Konflikt, bzw. einen Konflikt der in jedem Fall Nachteile mit sich bringt.

¹⁶¹ Als konkretes Beispiel nennt Lewin hier das in Aussicht Stellen einer Belohnung durch die Eltern für ein „(...) Geschwisterpaar, das sich häufig zankt (...), falls es sich eine Zeitlang vertragen hat“ (Lewin 1931, S. 159).

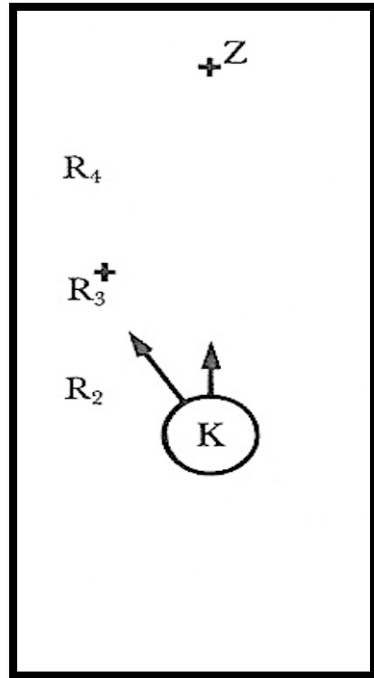
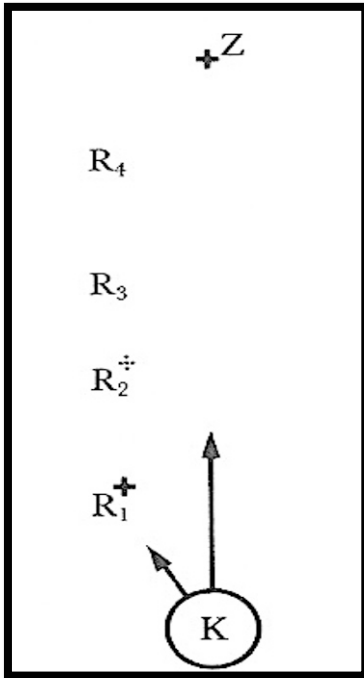


Abb. 94. Quelle: Lewin 1931, S. 160. Abb. 95. Quelle: Lewin 1931, S. 160.

Komplexer und verwickelter wird die feldtheoretische Situation in den hier betrachteten Fällen der Belohnung für Lewin auch, weil gerade in Erziehungssituation die „Belohnung für das Unterlassen“ (Lewin 1931, S. 160) durch den Erwachsenen häufig mit einer „Strafe für das Tun“ (ebd.) kombiniert wird (vgl. ebd.). Die Absicht dieses Vorgehens dürfte auf der Hand liegen: Es geht dem Erwachsenen hierbei um eine Verstärkung der wirkenden Feldkräfte durch eine Erhöhung der Spannungslage in Richtung auf das Unterlassen der an sich vom Kind gewünschten Handlung.

2.5.3.5 Der Königsweg einer zeitgemäßen Pädagogik¹⁶² aus feldtheoretischer Sicht – Die Umwandlung eines Aufforderungscharakters

Bisher wurden mit Ausnahme des kurzen Teilkapitels zur „Situation bei der natürlichen Bedürfnislage“ (S. 247) lediglich Situationen betrachtet, in denen das Kind zu einer Handlung veranlasst werden sollte, die es eigentlich nicht von sich aus wünscht oder aber Handlungen unterlassen sollte, die es tatsächlich gerne ausführen würde. Es wurden also die Strukturen von Situationen betrachtet, bei denen direkt mit extrinsischen Motivatoren wie Lohn und Strafe gearbeitet werden musste, um das Kind in eine Richtung zu bewegen, die es eigentlich zunächst nicht wünscht. In beiden Fällen ergeben sich ebenso wie in der Kombination beider Erziehungsmittel aus Sicht einer modernen Kind orientierten Pädagogik durchaus problematische Konstellationen und Folgerungen.¹⁶³ Insofern ist es gerade aus pädagogischer Sicht von besonderem Interesse, dass Lewin neben den Erziehungsmitteln von Lohn und Strafe noch einen „dritten Weg“ (Lewin 1931, S. 162) benennt, das Kind in die gewünschte Richtung zu lotsen. Dieser „Weg“ (ebd.) besteht für Lewin im „*Erwecken* eines Interesses“ (Lewin 1931, S. 161; Hervorhebung KL) bzw. dem „*Erzeugen* einer Neigung“ (ebd.) (vgl. ebd.).

Im Kern – so wird deutlich werden – ist dieser Weg durchaus verwandt mit der eingangs benannten und aufgezeigten „Situation bei der natürlichen Bedürfnislage“ (S. 265), weil es letztlich darum geht, dieses „natürliche“ Interesse bzw. Bedürfnis durch verschiedene Maßnahmen, die jenseits von Lohn und Strafe liegen zu evozieren. Lewin benennt einige dieser Maßnahmen in folgender Passage:

„Das Interesse für einen bisher nicht interessierenden Gegenstand oder ein Verhalten kann auf mannigfache Weise geweckt werden, z. B. durch ein Vorbild; dadurch, daß man die Aufgabe in einen anderen Zusammenhang hineinstellt (etwa das Rechnen in Form eines Verkaufsspiels durchführt) und durch ähnliches mehr. Nicht selten hängt das Interesse [des Kindes] an einem Gegenstand *an der Person eines bestimmten Lehrers.*“ (Lewin 1931, S. 161; Hervorhebung DB)

Lewin gibt hier zunächst zu bedenken, dass die Grenzen zur psychologischen Situation in Lohn-Strafe-Situation fließend bzw. mit Vorsicht zu genießen sind, denn gerade im eben genannten Beispiel, dass man das Kind etwa zu einer unerwünschten Aufgabe wie dem Rechnen bewegen kann nur dadurch erreicht wird, dass man diese Aufgabe in einen anderen Kontext (das Spiel) stellt lässt den wesentlichen Kern der „Wandlung des Interesses“ (Lewin 1931, S. 161) außer Acht (vgl. Lewin

¹⁶² Lewin spricht wörtlich von einer „modernen Pädagogik“ (Lewin 1931, S. 161).

¹⁶³ Auch Lewin verweist auf diesen pädagogischen Aspekt, wenn er schreibt: „Diese Möglichkeit [ohne direkte Strafe und Belohnung auszukommen] wird von der modernen Pädagogik besonders betont“ (Lewin 1931, S. 161).

1931, S. 161/162): Das Rechnen selbst verändert in diesem Beispiel eben häufig nicht seinen negativen Aufforderungscharakter (vgl. Lewin 1931, S. 162). Damit jedoch behält die Situation im Grunde ihre eigentlich „(...) für die Lohnsituation typische Topologie (...)“ (ebd.), bei der die Belohnung in Form des Spieles als positiver Aufforderungscharakter im Grunde hinter dem negativen Aufforderungscharakter des Rechnens bestehen bleibt (vgl. ebd.). Ziel einer echten Veränderung des Interesses muss es sein, dass das Rechnen selbst einen positiven Aufforderungscharakter erhält (vgl. Lewin 1931, S. 162). Erst dann kann man von einer echten „Interessenpädagogik“ (ebd.) sprechen (vgl. ebd.).

Der Pädagoge steht hierbei für Lewin vor der äußerst schwierigen Aufgabe zwei Handlungen, nämlich eine Handlung mit positivem Aufforderungscharakter für das Kind und eine Handlung mit negativem Aufforderungscharakter so eng miteinander zu verweben, dass sie nicht mehr „(...) unverbunden nebeneinander bestehen bleiben“ (Lewin 1931, S. 162) (vgl. ebd.). Hierfür muss es dem Pädagogen gelingen, die Handlung mit dem negativen Aufforderungscharakter so vollkommen in die Handlung mit dem positiven Aufforderungscharakter ‚einzubetten‘, dass sich der Charakter der gesamten Handlung verändert, dass also aus zwei getrennten Handlungen eine Handlung wird (vgl. ebd.). Lewin benennt hier zwei Beispiele in denen dieses Geschehen deutlich wird:

„Ein Kind, das eben eine Speise nicht essen mochte, isst ohne weiteres, wenn der Zwerg auf dem Grund des Tellers ausgegraben wird oder wenn der Löffel als Eisenbahn in die Halle des Mundes fährt. In solchen Fällen wird die ursprüngliche Handlung (das Essen) als motorische Aktion zu einem unselbständigen Teil eines umfassenden Handlungsganzen (evtl. zu einer bloßen Oberflächenschicht einer anderen Handlung).“ (Lewin 1931, S. 162)

Man könnte an dieser Stelle dennoch einwenden, dass aber doch die Speise selbst ihren negativen Aufforderungscharakter behalten kann bzw. wird und somit keine andere Grundstruktur als im obigen Rechenbeispiel vorliegt. Möglicherweise ist hier das Beispiel einer ungeliebten Speise auch ein ungeschickt gewähltes Beispiel weil es hier schließlich auch um den Aspekt des individuellen Geschmacks geht, der letztlich nicht ausschließlich eine Folge von Lernprozessen darstellt. Um was es Lewin in diesem Beispiel geht, wird aber deutlich: Die Handlung mit dem negativen Aufforderungscharakter wird ein Teil einer größeren Handlung, die als Ganzes einen positiven Aufforderungscharakter hat (vgl. Lewin 1931, S. 162). Dieser positive Gesamtcharakter wiederum verändert den Aufforderungscharakter der Teil(-handlungen) (vgl. ebd.). Dieser Aspekt, der letztlich aus der Gestaltpsychologie abgeleitet ist, spielt für Lewin insbesondere bei Kindern und der Erziehung eine entscheidende Rolle, weil bei Kindern im Unterschied zu Erwachsenen eine „(...) größere dynamische Einheitlichkeit der (...) Person (...)“ (Lewin 1931, S. 163), i. e. die unterschiedlichen Bereiche und Ebenen einer Person, vorliegt

(vgl. Lewin 1931, S. 162/163).¹⁶⁴ Dies wiederum ist von großem Wert für die Erziehung und die intendierte echte „Wandlung des Interesses“ (Lewin 1931, S. 161), denn es ist dadurch bei Kindern leichter möglich, den Aufforderungscharakter von Einzelhandlungen und -aufgaben durch eine Veränderung des Geschehensganzen zu verändern (vgl. Lewin 1931, S. 163). Lewin benennt in diesem Kontext verschiedene für die Schule interessante Beispiele (vgl. Lewin 1931, S. 163):

1. Ungeliebte Hausaufgaben oder Schulaufgaben können ihren Aufforderungscharakter dadurch verändern, dass sie für das Kind einen praktischen Nutzen gewinnen. Lewin spricht hier von einem „(...) Herübernehmen einer Handlung aus dem Bezirk: ‚Schulaufgaben‘ in den Bezirk: ‚Aktion zu einem praktischen Zweck‘“ (ebd.).
2. Das ungeliebte Schreiben bzw. motorische Üben von einzelnen Buchstaben wird schnell zugunsten von „sinnvolle[n] Mitteilungen im Satzverband“ verändert.
3. Eine ungeliebte Aufgabe kann den Charakter einer gesonderten Schulaufgabe verlieren, wenn sie Teil der „Vorbereitung einer Geburtstagsfeier“ (ebd.) wird.
4. Eine ungeliebte Aufgabe kann den Charakter einer gesonderten Schulaufgabe verlieren, wenn sie für einen bestimmten Lehrer erledigt wird.

Diese Beispiele deuten aus heutiger Sicht betrachtet auf eine inhaltliche Nähe zu handlungsorientierten Formen des Lehrens und Lernens hin (vgl. hierzu z. B. Gudjons 2001). Lewin selbst zieht als Fazit dieser Betrachtungen folgende Schlussfolgerung für die Schule:

„Auf die Schule angewendet, würde das bedeuten, daß die *Gesamtatmosphäre* der Schule auch für die Dynamik der Einzelhandlungen gerade beim kleinen Kinde nicht nur wichtig ist, sondern eine geradezu konstituierende Bedeutung besitzt.“ (Lewin 1931, S. 163; Hervorhebung KL)

Gleiches wiederum könnte insgesamt als Fazit für die Erziehung aus feldtheoretischer Sicht ganz generell, also auch im häuslichen Umfeld, gesagt werden. Es wird darum gehen, diese Atmosphäre zunächst als Ganzes zu erfassen und hier – so wurde deutlich – liefert Lewins Feldtheorie die notwendigen Begriffe, Konstrukte und die Methodologie.

¹⁶⁴ Siehe hierzu auch nochmals S. 140ff. zur Entwicklung bei Kindern.

Die Induzierung von Aufforderungscharakteren ins Feld des Kindes II am konkreten Beispiel des Iowa Child Welfare Projects: Die Wirkungen von Atmosphären

Lewin wird bis heute in der Erziehungswissenschaft im Wesentlichen in Verbindung gebracht mit den „Führungsstilexperimenten“ des Iowa Child Welfare Projects (vgl. hierzu Lewin et al. 1939). Kritischer formuliert könnte man auch sagen: Lewin wird in der Erziehungswissenschaft im Wesentlichen auf die Erkenntnisse der Feldexperimente im Rahmen dieses Projektes *reduziert*. Dies ist an sich schon durchaus ein bemerkenswerter Befund, denn Lewin selbst hat zu diesem Projekt vergleichsweise wenig publiziert. Es sind eher kurze Beiträge (z. B. Lewin 1939a) bzw. „vorläufige Notizen“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 131) die im Jahr 1938 und 1939 entstanden sind, die aber in der Folgezeit in der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsgemeinde offensichtlich breit zur Kenntnis genommen wurden. Interessant ist hierbei auch, dass vor allem die Ergebnisse des Projekts intensiv diskutiert wurden, und offensichtlich weniger zur Kenntnis genommen wurde, dass diese Experimente eher methodische Fragen, etwa der Vorgehensweise und Sinnhaftigkeit von „Feld“-Untersuchungen“ (Lewin 1939a, S. 139) thematisieren und insgesamt in einen breiten theoretischen Hintergrund, nämlich den der Feldtheorie, eingebettet waren. Wäre dies intensiver diskutiert worden, so eine hier vertretene These, dann hätte man erkennen können, dass es Lewin nicht bzw. nicht primär um den möglicherweise politisch oder biographisch motivierten Beweis der Überlegenheit eines bestimmten Führungsstiles ging, sondern darum eine Möglichkeit zu finden, wie man die „sozio-psychologischen“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 131) Wirkungen bestimmter Milieus bzw. Atmosphären auf das Verhalten einzelner Individuen und ganzer Gruppen untersuchen könnte (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 131). Lewin selbst verweist darauf, wenn er ausführt:

„Das Hauptinteresse dieser vorläufigen Studie ist es, (...) Forschungstechniken zu entwickeln, um ‚Demokratie‘ und ‚Autokratie‘ als Gruppenatmosphären zu untersuchen.“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 131; Hervorhebung DB)

Die „Gruppenatmosphäre“ (ebd.) als schwierig zu erfassendes wissenschaftliches Konstrukt also sollte systematisch erfasst werden (vgl. Lewin 1939a, S. 140) und hierfür greift Lewin auf die Demokratie und die Autokratie zurück, weil ihm diese in ihrer jeweiligen Grundstruktur – man könnte auch sagen hinsichtlich ihrer jeweils erzeugenden Konstellationen an Feldkräften – als gegensätzlich genug erscheinen, um spezifische Grundmuster des Verhaltens zu erzeugen. Genauer gesagt: Diese unterschiedlichen Grundstrukturen erzeugen bzw. *induzieren* gemäß der feldtheoretischen Grundformel $V = f(P; U)$ als wesentlicher Bestandteil der Umwelt (U) unterschiedliche Phänomene, deren Erforschung wiederum das Ziel

des Projektes insgesamt darstellt. Lewin benennt diese Phänomene bzw. Ziele wie folgt:

„(...) [die jeweilige/n] Gruppenideologie, Konflikte zwischen und innerhalb von Gruppen, Typen ihrer spontanen Sub-Strukturierung, Stabilität verschiedener spontaner Gruppenstrukturen im Vergleich zu Strukturen, die durch externe Autoritäten gebildet wurden, Minoritätenprobleme, Überläufer, Sündenbock, Konflikte durch zweifache Loyalität (...)“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 131)

Alle diese hier genannten Aspekte hängen gemäß der galileischen Denkweise für Lewin in dynamischer Weise zusammen (vgl. hierzu Lewin/Lippitt 1938, S. 131). Sie hängen für Lewin auch deshalb in dynamischer Weise zusammen, weil das einzelne Gruppenmitglied und die Gruppe als Ganzes für Lewin eine „dynamische Einheit“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 131) bilden (vgl. ebd.). Von dieser These ausgehend ließe sich dann feldtheoretisch betrachtet auch sagen, dass die Gruppe als zentraler Bestandteil des Lebensraumes bzw. spezifischer der Umwelt (U) des einzelnen Gruppenmitgliedes ein bestimmtes ‚Induktionsfeld‘ erzeugt, das wiederum in der Lage ist, Aufforderungscharaktere im Feld des einzelnen Gruppenmitgliedes zu verändern. Hierbei hat Lewin sehr wohl im Blick, dass auch das Individuum in seiner jeweiligen Gruppe nicht in einem Vakuum agiert, sondern dass es neben der Tatsache, dass es gleichzeitig vielen verschiedenen Gruppen angehören kann und von diesen geprägt wird (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 138) auch immer vor einem bestimmten kulturellen Hintergrund her agiert, der „(...) Schritt für Schritt über hunderte von Jahren durch eine Vielzahl von Institutionen entstanden [ist] (...)“ (Lewin 1939a, S. 139) konstituiert wurde (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 138). Jede dieser Gruppen also – und das ist der Punkt auf den Lewin hier aufmerksam machen möchte – ist geprägt von einer bestimmten Atmosphäre, die wiederum von der größeren kulturellen Atmosphäre beeinflusst wird. Diese wirkt dann hinein in das „(...) Geschäftsleben, Gastfreundschaft, das Leben in der Familie bis hin zur Erziehung (...)“ (Lewin 1939a, S. 139) (vgl. ebd.). Insofern macht es für Lewin also einen großen Unterschied wo etwa Experimente zum Führungsstil bzw. zur künstlichen Erzeugung bestimmter Atmosphären stattfinden. Und dennoch, so könnte man schlussfolgern, sind sie bei umsichtiger Durchführung und Interpretation für Lewin möglich und nötig (vgl. Lewin 1939a, S. 139/140). Es gilt für ihn den für das (kindliche) Verhalten so bedeutenden und häufig verwendeten Begriff der „Atmosphäre“, den er „(...) als ziemlich vage und nicht sehr wissenschaftlich“ (Lewin 1939a, S. 140) bezeichnet (vgl. ebd.) wissenschaftlich zu fundieren (vgl. ebd.). Mit diesem Anspruch hat Lewin insbesondere auch die Schule und den Lehrenden im Blick, wie in folgender Passage deutlich wird:

„(...) jeder Lehrer [weiß], dass er keine Disziplinschwierigkeiten bekommt, wenn er die richtige Atmosphäre schaffen kann. Wenn er unfähig ist, die angemessene Atmosphäre zu

schaffen, überwindet er vielleicht nie die Schwierigkeiten, welche Disziplin er auch anwendet.“ (Lewin 1939a, S. 140)

Der Grund hierfür liegt für Lewin in der These, dass diese Atmosphäre für die Entwicklung und das Verhalten des Individuums weitaus wichtiger ist als jede Einzelerfahrung, sei sie auch noch so „entscheidend“ (Lewin 1939a, S. 140) (vgl. ebd.). Diese Atmosphäre ist für Lewin gleichbedeutend mit dem Gravitationsfeld für ein physikalisches Objekt, dessen Verhalten nicht allein durch seine Eigenschaften bestimmt wird, sondern gerade umgekehrt, das seine Eigenschaften im Wesentlichen erst durch dieses umgebende und durchdringende Gravitationsfeld erhält (vgl. Lewin 1939a, S. 141).

Aus alledem wird auch deutlich, dass das Iowa Child Welfare Project aus einem ganz anderen Grund als den Ergebnissen der in diesem Rahmen durchgeführten Experimente ein Meilenstein in Lewins Werk ist: Es stellt den Übergang bzw. die logische experimentelle Fortführung der Feldtheorie aus der Individualtheorie (der Einzelne und sein Feld) zur Gruppentheorie (der Einzelne als Teil der Gruppe in einem Feld) dar. Wurde bisher relativ isoliert vor allem das Verhalten des Einzelnen aus den wirkenden Feldkräften heraus analysiert, so wird nun der Kreis erweitert und das Verhalten des Einzelnen als wesentlich bedingt durch die ihn umgebende *Gruppe* und die hier freigesetzten Kräfte bestimmt. Dies bedeutet aber keineswegs, dass die bisherigen Ausführungen und Konzepte verworfen werden müssen, sondern vielmehr, dass sie sich beträchtlich erweitern. Die grundlegende Formel der Feldtheorie $V = f(P; U)$ bleibt bestehen aber die Umwelt (U) wird nun experimentell und systematisch beforscht erweitert. In gewisser Weise dokumentiert das Iowa Child Welfare Project (vgl. hierzu Lewin et al. 1939) hierbei auch einen Sprung in Lewins Denken, der eigentlich von Anbeginn seines Forschens angelegt war, nämlich den der offenen Synthese von Feldtheorie und Gestalttheorie.

Vor diesem Hintergrund also bilden Lewin und Lippitt zunächst „(...) zwei experimentelle Gruppen“ mit jeweils fünf zehn und elf jährigen Kindern aus einer Schule (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 131-134). Mittels soziometrischer Untersuchungen wurde sichergestellt, dass die Gruppen¹⁶⁵ hinsichtlich ihrer „(...) Freundschafts- und Ablehnungsverhältnisse, ihrer allgemeinen Beliebtheit und bezüglich der Führungscharakteristiken der Mitglieder“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 132) vergleichbar waren (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 131/132). Es wurde hierbei auch darauf geachtet, dass die Gruppenmitglieder bisher wenig Kontakt zueinander hatten, so „(...) dass jede interpersonelle Beziehung, die sich während des Klublebens entwickeln würde, dann direkter dem gemeinsamen Lebensraum der neuen Gruppenmitgliedschaft zugeschrieben werden kann“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 132).

¹⁶⁵ Diese wurden im Experiment als „Klubs“ bezeichnet (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 132).

Aufgabe der jeweiligen Klubs war es, angeleitet durch einen Gruppenleiter, Theatermasken zu basteln und hierzu trafen sich die Gruppen zweimal in der Woche über einen Zeitraum von sechs Wochen (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 132). Ein und derselbe Gruppenleiter leitete beide Gruppen, diese jedoch auf unterschiedliche Weise (vgl. ebd.): Er wurde geschult, in der einen Gruppe eine autoritäre Atmosphäre und in der anderen Gruppe eine demokratische Atmosphäre zu erzeugen bzw. durch seine Art der Gruppenleitung zu induzieren. Die entscheidenden Unterschiede hinsichtlich der Gruppenleitung, die später das Grundgerüst des demokratischen und autoritären Führungsstils bilden sollten, beschreibt Lewin in folgender Gegenüberstellung (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 133):

AUTORITÄR	DEMOKRATISCH
1. Alle Bestimmung der Richtlinien durch die stärkste Person (Führer).	1. Alle Richtlinien sind Angelegenheit der Gruppenentscheidung, angeregt und ausgeführt durch den Führer.
2. Techniken und Schritte zur Erreichung des Ziels (vollständige Masken) wurden durch die Autorität diktiert, dies jeweils einzeln, so dass die weitere Richtung in erheblichem Maß unklar blieb.	2. Aktivitätsperspektive wurde durch Erklärung der allgemeinen Schritte des Prozesses während der Diskussion beim ersten Treffen gegeben (Tonabdruck, Stuckgips, Pappmaché usw.). Wo technischer Rat erforderlich war, versuchte der Leiter 2 oder 3 alternative Verfahren darzustellen, aus denen eins auszuwählen war.
3. Die Autorität strukturierte normalerweise die Aktivitäten jedes einzelnen Mitglieds – die Aufgabe und mit wem zusammengearbeitet werden sollte.	3. Die Mitglieder waren frei mit wem auch immer zusammenzuarbeiten, und die Aufteilung der Aufgaben wurde der Gruppe überlassen.
4. Die beherrschende Person kritisierte und lobte einzelne Aktivitäten und hielt sich vom Gruppengeschehen fern. Sie war immer eher unpersönlich statt sichtbar feindselig oder freundlich (ein notwendiges methodisches Zugeständnis).	4. Der Führer versuchte im Geiste Gruppenmitglied zu sein, nicht jedoch bei der aktuellen Arbeit. Er kritisierte und lobte im allgemeinen die Gruppe als ganze.

Abb. 96. Quelle: Lewin/Lippitt 1938, S. 133.

Lewin betont hierbei, dass es für den Gruppenleiter im Experiment nicht darum ging, eine „*radikal* autokratische Methode“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 133; Hervorhebung DB) zu pflegen¹⁶⁶, aber sehr wohl darum, sowohl die autokratische als auch die demokratische Methode stärker als aus dem Schulunterricht gewohnt zu betonen (vgl. ebd.). Dokumentiert und erfasst werden sollte während des Experiments „(...) so vollständig und einfühlsam wie möglich das gesamte Verhalten der Gruppe (...)“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 135) bzw. das „Gruppenleben“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 134) insgesamt (vgl. ebd.).¹⁶⁷ Hierfür wurde mit mehreren „geschulte[n] Beobachter[n]“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 133) gleichzeitig gearbeitet, die ihre Ergebnisse im Minutentakt dokumentieren sollten (vgl. ebd.). Die Bestandteile dieser Erfassungen waren folgende (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 133/134):

- Arten und Häufigkeiten der sozialen Interaktionen (dominant vs. submissiv vs. objektiv/sachorientiert vs. Verweigerung) zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern untereinander
- Zusammensetzungen und Veränderungen der Gruppenstrukturen z. B. im Hinblick auf die Bildung und die „Aktivitätsziele“ (ebd.) von Untergruppen¹⁶⁸. Diese ermöglicht Aussagen über die „Geschlossenheit“ (ebd.) und die Stabilität der Gruppe insgesamt
- Rating des jeweiligen Interesses jedes Gruppenmitglieds auf einer Skala von „(...) vollständiger Beteiligung an den Klubaktivitäten bis zur Hauptbeschäftigung ‚außerhalb des Feldes‘“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 134) zur Erstellung einer individuellen „Aktivitätskurve“ (ebd.) jedes Gruppenmitglieds
- Stenographische Erfassung aller Gespräche innerhalb der Gruppe um verschiedene Kategorien wie beispielsweise „(...) Feindseligkeit, Verlangen nach Aufmerksamkeit, Widerstand, feindseliges und sachbezogenes Verhalten, Kritik, Ausdruck von Wettbewerb und Kooperation, Ausmaß des Sich-Verlassens auf Autorität, Ausdrücke der ‚Ich-Bezogenheit‘ (Egozentrismus) versus Wir-Zentriertheit (Gruppengeist) (...)“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 134) zu erfassen

¹⁶⁶ Lewin verweist z. B. darauf, dass nicht etwa der Versuch unternommen wurde, „(...) das Naziregime zu kopieren“ (Lewin 1939a, S. 141).

¹⁶⁷ In Anlehnung an S. 241ff. könnte man auch von dem Versuch einer Erfassung der „Gesamtsituation“ (vgl. Lewin 1931b, S. 174) sprechen (vgl. ebd.).

¹⁶⁸ Ein Beispiel aus einer Gruppe kann das hier Gemeinte am besten verdeutlichen: „(...) drei Kinder rühren Gips an, eins reißt Papierhandtücher für Pappmaché und das fünfte arbeitet mit Ton. Dies wäre eine 3-1-1 Gruppenstruktur mit drei Untergruppierungen“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 133/134).

Ergänzt wurden diese Fremdbeobachtungen durch geschulte Beobachter von einem Bericht des Gruppenleiters, der darin seine „(...) Eindrücke aus den direkteren Kontakten mit den Kindern“ erfassen sollte (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 134). Insgesamt sollte durch dieses gesamte Vorgehen sichergestellt werden, dass nicht einzelne Aspekte isoliert betrachtet werden, sondern immer als Teile von „größeren Gesamtheiten“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 135) (vgl. ebd.).¹⁶⁹ Diese „größeren Gesamtheiten“ stellen in diesem Sinne im Falle des Iowa Child Welfare Projects die unterschiedlichen „Gruppenatmosphären“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 131) dar, so dass die folgenden Ergebnisse als Teile bzw. direkte Folge dieser größeren in diesem Falle ‚künstlich‘ erzeugten „Gruppenatmosphären“ (ebd.) betrachtet werden müssen. In einer sehr allgemeinen Form kann hinsichtlich der beobachteten Unterschiede in den beiden unterschiedlich geführten Gruppen folgendes festgehalten werden (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 137/138):

Die beiden Gruppen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich(...)

- der Art und Häufigkeit der interpersonalen Interaktionen
- der Spannungslagen innerhalb der Gruppen
- der Stabilität der Gruppenstrukturen
- des Ausmaßes an Kooperation
- der Feindseligkeit innerhalb der jeweiligen Gruppen
- der Art und des Ausmaßes an Kritik
- der Qualität und Quantität der Arbeitsergebnisse (Theatermasken)
- des Ausmaßes an Wir-Gefühl und der Entwicklung egozentrischen Verhaltens
- der Art der Integration von neuen Gruppenmitgliedern

Diese sehr allgemeinen Befunde sollen in der folgenden Übersicht hinsichtlich ihrer konkreten (quantitativen) Ergebnisse am Beispiel der autoritär geführten Gruppe spezifiziert werden. Die (teils vage formulierten) quantifizierten Angaben des ‚mehr‘ bzw. ‚weniger‘ beziehen sich jeweils auf den Vergleich mit demokratisch geführten Gruppen. Insgesamt können die Befunde wie folgt konkretisiert werden (vgl. Lewin/Lippitt 1938, S. 137/138):

¹⁶⁹ Lewin bezeichnet das Verfahren auch als „total behavior“ methodology“ (Lewin/Lippitt 1938, S. 135).

Kategorie	autoritäre Atmosphäre	Indikator
Spannungslage	hoch	<ul style="list-style-type: none"> - 55% mehr interpersonale Interaktionen obwohl alle wichtigen Entscheidungen vom Leiter vorgegeben werden - mehr dominantes, submissives und sachbezogenes Verhalten der Gruppenmitglieder untereinander - 30 mal mehr verbale Aggressionen - zwei Gruppenmitglieder werden als „Sündenböcke“ ausgegrenzt
Ausmaß an Kooperation	gering(er)	<ul style="list-style-type: none"> - deutlich weniger konstruktive Vorschläge - deutlich weniger Lob und „Zeichen der Freundlichkeit“ (ebd.)
Gruppenstruktur	weniger stabil	<ul style="list-style-type: none"> - ‚Sündenbock-Phänomene‘ - ohne Gruppenleitung Tendenz zur Desorganisation - Integration von neuen Mitgliedern schwieriger
Qualität der Arbeitsergebnisse	geringer	- mehr „unsorgfältige und unfertige Arbeiten“ (ebd.)
Wir-Gefühl	geringer	- weniger ‚Wir-Äußerungen‘
Egozentrismus	höher	- mehr ‚Ich-Äußerungen‘

Tab. 5.¹⁷⁰

Diese Ergebnisse bestätigten sich in weiteren experimentellen Überprüfungen, die von Lippitt und White (1939) mit deutlich mehr Gruppen, anderen Gruppenleitern und einer weiteren experimentellen Ausweitung durchgeführt wurden (vgl. Lewin 1939a, S. 139ff.). Hierbei wurden dann auch die beiden Atmosphären demokratisch und autoritär um die Atmosphäre die bei einem laissez-faire Führungsstil entsteht erweitert (vgl. Lewin 1939a, S. 139). Etwas ausführlicher wurden in diesen erweiterten Feldexperimenten die Auswirkungen einer bestimmten Atmosphäre auf die Stabilität der Gruppenstrukturen untersucht. Hierbei konnten weitere Quantifizierungen gewonnen werden (vgl. Lewin 1939a, S. 142): Autoritäre Atmosphären erzeugen auch deshalb weniger stabile Gruppenstrukturen, weil hier viel häufiger in einer Gruppenstruktur des „1-1-1-1“ (ebd.) oder „1-1-1-2“ (ebd.)

¹⁷⁰ vgl. hierzu insgesamt Lewin/Lippitt 1938, S. 137/138

gearbeitet wird (38% der Gesamtzeit). In demokratischen Atmosphären sind nur in 18% der Gesamtzeit solche Strukturen beobachtbar. Dagegen wird hier in 54% der Gesamtzeit in kooperativen Gruppenstrukturen gearbeitet (5 oder 4-1). Diese kooperativen Strukturen finden sich in einer autoritären Atmosphäre nur sehr selten (12% der Gesamtzeit) und sind sehr labil, da sie die Tendenz aufweisen, „(...) wieder schnell zu zerfallen“ (Lewin 1939a, S. 142) (vgl. ebd.). Die wesentlich labilere Gruppenstruktur der autoritären Atmosphäre zeigte sich auch in einem deutlich dominanteren Verhalten untereinander (102% häufiger als in demokratisch geführten Gruppen) (vgl. ebd.).

Für Lewin sind diese Ergebnisse bzw. „spezifischen Dynamiken“ (Lewin 1939a, S. 143) die Folge von unterschiedlichen Kräfteverhältnissen in den unterschiedlichen Atmosphären (vgl. Lewin 1939a, S. 143), die wiederum ganz wesentlich auf das feldtheoretische Konzept eines unterschiedlich großen „Raumes zur freien Bewegung“ (Lewin 1939a, S. 143) zurückzuführen ist (vgl. Lewin 1939a, S. 143/144). Eine spezifischere und genaue Analyse mit feldtheoretischen Mitteln wie etwa der Topologie allerdings unterbleibt interessanterweise an dieser Stelle.

Interkulturelle Unterschiede bei der Erziehung zwischen den USA und Deutschland

Wenn oben bereits davon die Rede war, dass das Iowa Child Welfare Project einen Sprung in Lewins Denken dokumentiere, weil es die bereits früh angelegte Synthese von Feldtheorie und Gestalttheorie darstellt, so gilt das auch in technisch-methodischer Hinsicht für die systematische wissenschaftliche Erfassung des Begriffes der ‚Atmosphäre‘ selbst. Lewin erörtert die Hintergründe des Begriffes aus feldtheoretischer Sicht bereits ausführlich in einem 1936 verfassten Beitrag mit dem Titel „Sozialpsychologische Unterschiede zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland“ (Lewin 1936) und spricht hier bei allen möglichen spezifisch individuellen Unterschieden innerhalb dieser Staaten von einer „allgemeine[n] kulturelle[n] Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23), die sich in beiden Ländern grundlegend unterscheidet und besonders in der Erziehung bzw. der jeweiligen „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) sichtbar werde (vgl. Lewin 1936, S. 22/23). Das Iowa Child Welfare Project stellt in diesem Sinne eher die technisch-methodischen Fragen der Erfassung und Untersuchung dieser unterschiedlichen Atmosphären in den Mittelpunkt.

Lewin geht bei seinen theoretischen Überlegungen zum Begriff der Atmosphäre – wie bereits oben aufgezeigt – zunächst davon aus, dass Erziehung ein „sozialer Vorgang“ (Lewin 1936, S. 22) ist, weil er im Kern Menschengruppen

und Beziehungen innerhalb dieser Gruppen impliziert (vgl. ebd.). Hierzu zählt Lewin sowohl die Mutter-Kind-Konstellation, die er als „kleine Gruppe“ (ebd.) betrachtet als auch „(...) größere Gruppen wie eine Schulklasse oder die Gemeinschaft eines Sommerlagers (...)“ (ebd.) (vgl. ebd.). Ziele und Mittel der Erziehung entspringen für Lewin aus diesen sozialen Gruppen und ihren jeweiligen Werten, Prinzipien und Idealen heraus, die jedoch wiederum nur Teil des „(...) umfassenderen sozialen Gebildes (...)“ (Lewin 1936, S. 23) der kulturellen Gemeinschaft sind (vgl. Lewin 1936, S. 22/23):

„Die Erziehungsvorgänge, auch die innerhalb einer kleinen Erziehungseinheit wie der Familie, hängen in einem hohen Grade von dem Geist des umfassenderen sozialen Gebildes ab, in dem diese Personen leben. Jeglicher Wechsel in der politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Struktur dieser umfassenderen Gruppe, etwa der Nation, hinterläßt nicht nur in der Organisation der Erziehung tiefe Spuren, sondern auch in ihrem ganzen *Geist* und ihrer Verfahrensart.“ (Lewin 1936, S. 22/23; Hervorhebung DB)

In anderen Worten: Der „Geist“ (ebd.), der in Lewins Denken mehr und mehr vom Begriff der ‚Atmosphäre‘ abgelöst wird (vgl. hierzu z. B. Lewin 1936, 1938, 1939a), durchdringt für ihn alle genannten Gruppen bis hinein in die Zweierkonstellation der Mutter-Kind-Beziehung. Diese Atmosphäre, die für Lewin quasi jede Situation und die sie umgebende Gesamtsituation prägt (vgl. Lewin 1936, S. 23), gilt es zu erfassen, wenn Verhalten und Entwicklung verstanden werden soll. Lewin entwickelt diese Gedanken zu diesem Zeitpunkt noch nicht auf der Grundlage experimenteller Studien sondern verweist auf seine Beobachtungen aus seiner Zeit in Deutschland:

„Wer Gelegenheit hatte, das Verhalten von Lehrern aus hinreichender Nähe zu beobachten (zum Beispiel in Deutschland zwischen 1917 und 1933, vor allem in dem Zeitabschnitt von 1931 bis 1933), konnte ohne Mühe feststellen, wie selbst kleine Veränderungen der allgemeinen politischen Lage fast von einem Tage zum anderen nicht nur die Ideale beeinflussten, die sie lehrend vertraten, sondern auch die pädagogischen Methoden, deren sie sich bedienten (etwa die Art und Häufigkeit des Strafens, den Umfang des Drills und den Grad der Freiheit und Unabhängigkeit beim Lernen).“ (Lewin 1936, S. 23)

Wenn Lewin hier auf die „Art und Häufigkeit des Strafens“ (ebd.) bzw. den „Grad der Freiheit und Unabhängigkeit“ (ebd.) verweist, so benennt er bereits sehr konkret erste feldtheoretisch analysierte Aspekte und Indikatoren, in denen die Atmosphäre zum Ausdruck kommt. Die besondere Schwierigkeit besteht für Lewin allerdings darin, die konkreten Kräfte zu benennen, die diese Veränderungen ermöglichen (vgl. Lewin 1936, S. 24). Auch der sehr allgemeine Begriff der Atmosphäre ist hier noch keine Lösung, denn es gilt diesen Begriff für Lewin wissenschaftlich zu fundieren (vgl. ebd.). Das Iowa Child Welfare Project stellt später eine konkrete

technisch-methodische Antwort auf diese Forderung nach wissenschaftlicher Fundierung dar. Gleichsam muss man aber auch den Beitrag von 1936 als eher theoretisch orientierte Fundierung betrachten, denn hier liefert Lewin eine differenzierte Betrachtung des Begriffes der Atmosphäre selbst (vgl. Lewin 1936): Lewin unterscheidet hier bei der Analyse der jeweiligen Atmosphäre in Gruppen eine Oberflächenschicht bestehend aus den „(...) ‚offiziellen‘ Ideale[n] und Prinzipien (...)“ (Lewin 1936, S. 22) dieser Gruppen und eine Tiefenschicht, die den „(...) tatsächlichen Zustand und Charakter (...)“ (ebd.) dieser Gruppen bestimmt (vgl. ebd.). Die Erziehung wiederum ist hinsichtlich ihrer tatsächlich wirkenden Kräfte für Lewin insbesondere durch diese Tiefenschicht bestimmt (vgl. ebd.). Dies wiederum hat für Lewin eine forschungsmethodische Konsequenz (vgl. Lewin 1936, S. 24/25): wer das Verhalten und die Entwicklung von Kindern verstehen will, der sollte sein Forschungsinteresse weniger auf die offiziellen „Programme[n] und Organisationen“ (Lewin 1936, S. 24) der Erziehung bzw. des Erziehungssystems richten, sondern vielmehr auf die allgemeine Atmosphäre, die als „(...) dynamische Faktoren der pädagogischen Situation (...)“ (ebd.) wirken (vgl. ebd.):

„Der Grad des Druckes, unter dem das Kind steht, ist im allgemeinen wichtiger als irgend-eine einzelne Erziehungsmaßnahme oder ein einzelner Erziehungsakt.“ (Lewin 1936, S. 24)

Wenn Lewin hier vom „Grad des Druckes“ (ebd.) spricht, so benennt er bereits einen Aspekt des „Geistes“ (Lewin 1936, S. 23) bzw. der „Atmosphäre“ (ebd.). Später im Iowa Child Welfare Project (vgl. hierzu Lewin et al. 1939) wird er hierfür den von ihm im Kontext der Feldtheorie begründeten Begriff der allgemeinen „Spannung“ bzw. der „Spannungslage“ im Feld verwenden (vgl. Lewin 1938; 1939a). Die Spannung in einem Feld wird ganz wesentlich vom „Raum der freien Bewegung“ (Lewin 1936, S. 25) für das einzelne Mitglied einer Gruppe abhängen (vgl. ebd.). Hiermit benennt Lewin einen weiteren Aspekt der Atmosphäre. Dieser Raum kann groß sein, was gleichbedeutend ist mit einem Mehr an Möglichkeiten die darauf zurückzuführen sind, dass die Grenzen des Raumes weiter sind (vgl. ebd.). Dieser Raum kann jedoch auch eng und begrenzt sein (vgl. hierzu Abb. 26 und 27). So können z. B. „Veränderungen (...) [der] sozialen Lage (...)“ (ebd.) der Familie wie etwa „Vermögensänderungen“ (ebd.) neue Bereiche im Lebensraum des Kindes erschließen oder aber verschließen (vgl. Lewin 1936, S. 25). Um hier ein konkretes Beispiel zu benennen: Die Arbeitslosigkeit des Vaters kann dazu führen, dass das Kind nun keinen Reit- und Klavierunterricht mehr nehmen kann was zu einer Verengung des „Raum[es] der freien Bewegung“ (ebd.) und damit eben auch zu einer größeren Spannung im enger werdenden Feld führen kann.

Lewin hat hier aber nicht nur tatsächlich physisch-körperliche „Bewegungen“ (ebd.) im Sinn sondern vor allem auch „(...) soziale und geistige ‚Lokomotionen‘“ (ebd.) die durch Veränderungen möglich oder unmöglich werden (vgl. ebd.).

Ebenso sind es für Lewin nicht nur Modifikationen der „sozialen Lage“ (Lewin 1936, S. 25) die hier relevant für den Freiraum und damit auch die Spannungen im Feld des Kindes sind, sondern es stellt sich vielmehr ganz generell die Frage, wo und wie die Erwachsenen in der Erziehung den Freiraum des Kindes begrenzen, d. h. welche Bereiche dem Kinde noch zugänglich sind und welche ihm durch den Erwachsenen verschlossen werden bzw. bleiben (vgl. Lewin 1936, S. 26). Um diese Fragen zu klären gilt es für Lewin beispielsweise die eher „(...) technischen Verfahren (...), deren sich die Lehrer bedienen (...)“ (Lewin 1936, S. 26) genauer zu betrachten (vgl. ebd.): Wie häufig und wann greifen Lehrer ins Verhalten der Kinder ein? Wie tun sie das? Sprechen sie hierbei „(...) mit lauter oder leiser Stimme (...)“ (Lewin 1936, S. 26)? All dies sind für Lewin also weitere Aspekte des allgemeinen Druckes bzw. allgemeiner der Atmosphäre die im kindlichen Feld herrscht.

Bei allen individuellen Unterschieden, die sicherlich auch innerhalb so verschiedener Länder wie den Vereinigten Staaten und Deutschland im Jahre 1936 Bestand hatten, meint Lewin doch einige sehr wesentliche Unterschiede zwischen diesen beiden Ländern ausmachen zu können, die er im Wesentlichen auf unterschiedliche „allgemeine kulturelle Atmosphäre[n]“ (Lewin 1936, S. 23) zurückführt und die offensichtlich große Wirkung in Erziehungssituationen entfalten (vgl. Lewin 1936, S. 27ff.). Der „Raum der freien Bewegung“ (Lewin 1936, S. 25) für Kinder und Jugendliche erscheint Lewin in den USA verglichen mit Deutschland wesentlich größer (vgl. Lewin 1936, S. 27):

„Für jemand, der aus Deutschland kommt, ist der Grad der Freiheit und Unabhängigkeit der Kinder und der heranwachsenden Jugend in den Vereinigten Staaten sehr erstaunlich. Besonders schlagend ist das Fehlen einer servilen Haltung des Kindes gegenüber Erwachsenen oder des Studenten gegenüber seinem Professor.“ (Lewin 1936, S. 27)

Lewin führt dies darauf zurück, dass die Beziehungen zwischen den genannten Personengruppen eher von Gleichberechtigung und Wertschätzung als von Unterwerfung und Hierarchie geprägt sind (vgl. Lewin 1936, S. 27/28). Lewin macht dies an der Beobachtung fest, dass etwa Eltern in den USA die Kinder häufiger um etwas bitten und sich nach Erfüllung bedanken als etwa Befehle zu erteilen und Gehorsam zu erwarten, wie er dies für Deutschland als typisch erachtet (vgl. Lewin 1936, S. 27/28).

Diese hier zum Ausdruck kommenden grundlegenden Unterschiede in den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sieht Lewin auch in den Erziehungsinstitutionen am Werk (vgl. Lewin 1936, S. 28/29): Erzieherinnen in amerikanischen Kindergärten werden dazu angehalten und ausgebildet, sich nur im äußersten Notfall in Streitereien zwischen Kindern einzumischen. Nach Möglichkeit

sollen die Kinder selbst eine Lösung für das Problem finden, was für Lewin ebenfalls gleichbedeutend mit einem größeren Bewegungsfreiraum ist. Der größere Bewegungsspielraum und der damit verbundene Respekt vor dem Kind kommt hierbei auch in einer weiteren „Vorschrift“ (Lewin 1936, S. 29) für die Erzieherinnen zum Ausdruck: Die Erzieherinnen werden dazu angehalten, „(...) einem Kind ohne Rücksicht auf seine Reaktion freundlich zu begegnen und es mit sanfter Stimme anzureden“ (Lewin 1936, S. 29). Für Lewin stellt sich die allgemeine Atmosphäre in der Erziehung im Deutschland der 20er und 30er Jahre anders dar, denn der Erwachsene wird weitaus häufiger und „(...) im allgemeinen lauter und unvermittelter“ (Lewin 1936, S. 29) in die Handlungen und damit den Lebensraum des Kindes eingreifen und hier eher mittels Befehlen das Kind dirigieren (vgl. ebd.).

Wenn Lewin hier den Kindergarten als Erziehungsinstitutionen herausgreift und einen Unterschied in der allgemeinen Atmosphäre beschreibt, so ist dies exemplarisch zu sehen. Es ist ein Bereich – und zwar der institutionelle – des Lebensraumes des kleinen Kindes den er hier betrachtet. Der Kindergarten ist jedoch nicht die einzige Institution die er näher auf seine allgemeine Atmosphäre hin beschreibt: Lewin beschreibt auch die allgemeine Atmosphäre und den „Raum der freien Bewegung“ (Lewin 1936, S. 25) für Heranwachsende bzw. junge Erwachsene an Universitäten der beiden Länder (vgl. Lewin 1936, S. 31-34). Trotz der bereits benannten fehlenden „(...) servilen Haltung (...) des Studenten gegenüber seinem Professor“ (Lewin 1936, S. 27) in den USA ist der „Grad der Freiheit“ (Lewin 1936, S. 31), welcher für Lewin ein weiterer wichtiger Aspekt der „allgemeinen kulturellen Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23) darstellt paradoxerweise an deutschen Universitäten ungleich größer als in den USA (vgl. Lewin 1936, S. 31-34). Lewin macht dies z. B. an der viel stärkeren zeitlichen Engführung und den regelmäßig stattfindenden Prüfungen der Studierenden in den USA fest (vgl. ebd.). Er spricht hier von viel stärker ausgeprägten „schulmäßigeren Bestimmungen“ (Lewin 1936, S. 30) in den USA, wohingegen sich der deutsche Student viel freier bewegen und „(...) sich in seiner Arbeit verlier[en kann]“ (Lewin 1936, S. 34) (vgl. ebd.). Dies erscheint durchaus paradox, weil doch Lewin insgesamt gesehen von einem größeren Freiraum in den USA ausgeht (vgl. Lewin 1936). Lewin sieht darin keinen Widerspruch, sondern viel mehr die Möglichkeit aufzuzeigen, dass eine „allgemeine kulturelle Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23) keineswegs bedeutet, dass man von einem einheitlich und homogen strukturierten (Kultur- und Erziehungs-) Raum ausgehen muss, sondern dass es in diesem Raum mehr oder weniger klar begrenzte Bereiche gibt, die größere Freiheiten gewähren als andere (vgl. Lewin 1936, S. 31-34). Selbst wenn die „allgemeine kulturelle Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23) also durch Befehl und Gehorsam geprägt eher eng ist und wenig Bewegungsspielraum gewährt, können sich darin doch begrenzte Bereiche befinden, die von einer anderen Atmosphäre strukturiert werden (vgl. Lewin 1936, S. 31-

34). Dennoch stellt die Universität in Deutschland hier eher eine Insel dar, die nur für die wenigsten tatsächlich erreichbar ist und dies in einem relativ späten Alter. Die „allgemeine kulturelle Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23) bleibt daher unbeeinflusst und unterschiedlich in beiden Ländern. Lewin beschreibt diese Unterschiede für das Kind in der „erzieherischen Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 32) mit den folgenden topologischen Darstellungen:

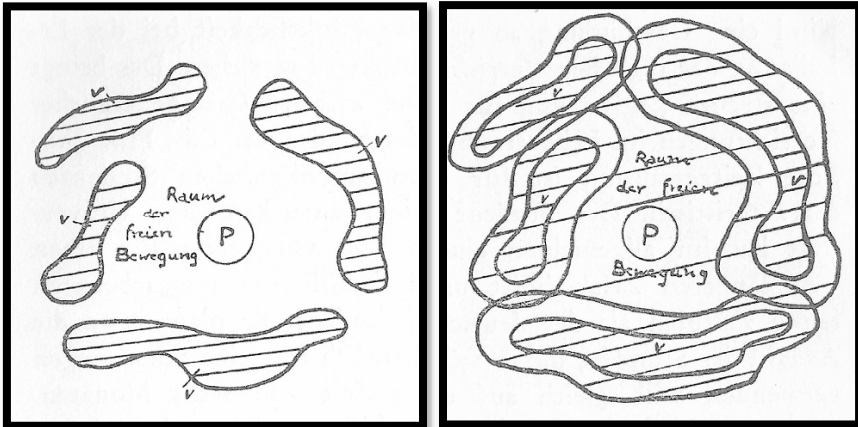


Abb. 97. Quelle: Lewin 1936, S. 33.

Abb. 98. Quelle: Lewin 1936, S. 33.

Abb. 97 beschreibt die „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) in den USA wohingegen Abb. 98 diese Atmosphäre schematisch für Deutschland darstellt. Deutlich wird in diesen Darstellungen, dass die „verbotenen Regionen“ (Lewin 1936, S. 33) (v) bzw. allgemeiner Verbote in beiden Ländern vorhanden sind, aber sie strukturieren den „Raum der freien Bewegung“ (ebd.) anders und bauen damit für das Kind einen unterschiedlichen Druck bzw. eine unterschiedliche Spannung auf.

Ebenfalls ein Paradox scheint es auf den ersten Blick zu sein, dass die „Grenzen“ (ebd.) der verbotenen Bereiche qualitativ anders geartet zu sein scheinen, was Lewin einmal durch klare Grenzlinien in der Abb. 97 und in Abb. 98 eher durch Grenzbereiche um die verbotenen Regionen herum topologisch zum Ausdruck bringt. Lewin will damit zum Ausdruck bringen, was für ihn ebenfalls ein wichtiges Merkmal der amerikanischen „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) ist, dass die verbotenen Bereiche „strengere Grenzen“ (ebd.) haben (vgl. ebd.). Dies wirkt auf den ersten Blick eher einengend und negativ, was es jedoch für

Lewin nicht ist, da es für das Kind quasi gleichbedeutend ist mit klareren Strukturen (vgl. ebd.). Das Kind erhält gerade dadurch genügend bzw. seinen „Freiraum“.

Insgesamt ist die amerikanische „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) für Lewin weitaus mehr Ausdruck und Folge „des amerikanischen Lebensstils“ (Lewin 1936, S. 34) als etwa das „(...) Ergebnis wissenschaftlicher Psychologie“ (Lewin 1936, S. 35) oder pädagogischer Vorbereitung der Erzieherinnen und Lehrer auf ihren späteren Beruf (vgl. Lewin 1936, S. 34/35):

„Es gibt weite Regionen von Betätigungen, in denen der Durchschnittsamerikaner sehr frei ist. Überschreitet er jedoch gewisse Grenzen, die relativ streng festgelegt sind, muß er mit einer recht gewaltsamen Behandlung rechnen. Der gleiche unvermittelte Übergang, den wir in der amerikanischen Erziehung finden, läßt sich auf anderen Gebieten des sozialen Lebens beobachten.“ (Lewin 1936, S. 35)

Lewin benennt in diesem Kontext eine ganze Reihe unterschiedlichster Situationen des öffentlichen Lebens (Straßenverkehr, Einkaufen, Verhalten in öffentlichen Verkehrsmitteln, Wohnortmobilität, Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Verhältnis, politische Diskussionskultur etc.) in denen sich das Verhalten der Menschen in den USA grundlegend von dem Verhalten der Menschen in Deutschland unterscheidet und sieht hier eine grundlegend andere Art der „Menschenbehandlung“ (Lewin 1936, S. 35) am Werk, die prägend für die „allgemeine kulturelle Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23) zu sein scheint, und hierdurch wiederum die „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) prägt (vgl. Lewin 1936, S. 32-39). Die größere Achtung und Wertschätzung des Gegenübers als Gleichgestellten, die im Verhalten der Kindergärtnerinnen und Professoren bereits beschrieben wurde (siehe S. 293ff.) ist für Lewin also systemimmanent und durchdringt als Atmosphäre jeden Bereich des öffentlichen (und in Form der Demokratie auch des politischen) Lebens, eben auch den der Erziehung (vgl. Lewin 1936, S. 38/39).

Diese größere Wertschätzung und Achtung des Gegenübers kommt in gewisser Weise in einem weiteren Aspekt zum Ausdruck, den man ebenfalls als charakteristisch für die „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) in den USA der zwanziger und dreißiger Jahre betrachten kann und den Lewin wie folgt beschreibt: „Das Interesse an individuellen Unterschieden ist in der amerikanischen Erziehung wesentlich größer als in Deutschland“ (Lewin 1936, S. 40). Die individuelle Leistung bzw. die „individuelle Begabung“ (Lewin 1936, S. 40) in verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens (z. B. Sport und Film) erfährt eine weitaus größere öffentliche Beachtung als in Deutschland (vgl. ebd.). Lewin sieht darin vor allem einen „Widerspruch“ (Lewin 1936, S. 39) zum demokratischen Grundprinzip der „Gleichheit der Menschen“ (Lewin 1936, S. 40) (vgl. ebd.), bedenkt aber m.E. nicht, dass sich hieraus durchaus eine andere Interpretation bzw. Be-

gründung ableiten ließe, nämlich die, dass gerade durch dieses Interesse am Einzelnen der „Raum der freien Bewegung“ (Lewin 1936, S. 25) für ein amerikanisches Kind weiter ist. Es herrscht ein geringerer Druck für das einzelne Kind sich gemäß der Ideale und Werte des Kollektivs zu verhalten.

Deutlich wird hierbei auch in diesen Ausführungen Lewins zur Bedeutung der Atmosphäre für die Erziehungssituation, wie stark Lewins Denken und seine Feldtheorie an dieser Stelle von der Gestalttheorie geprägt ist: Das Ganze prägt die Einzelteile (vgl. hierzu z. B. von Ehrenfels 1978). Bei Lewin wird daraus in und für die Erziehung:

„Man hat die Erziehungssituation mit all ihren gesellschaftlichen und kulturellen Seiten als *ein einziges konkretes dynamisches Ganzes* zu betrachten. Man wird die dynamischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Teilen und Eigenschaften der Situation zu begreifen haben, in der und als Teil von der das Kind lebt.“ (Lewin 1936, S. 41/42; Hervorhebung KL)

Welche zentrale Wirkung hierbei das „Ganze“ (ebd.), das in diesem Sinne für Lewin als „allgemeine kulturelle Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23) verstanden werden muss, für die Teile hat – und die Erziehung wäre ein solcher Teil – wird in folgendem Zitat sichtbar:

„Es scheint, als sei es für die Gesellschaft leichter, die Erziehung zu ändern, als für die Erziehung, die Gesellschaft zu ändern.“ (Lewin 1936, S. 24)

Insgesamt und insbesondere an dieser Stelle wird auch deutlich, dass Lewin in seinem Denken zur Bedeutung der „allgemeinen kulturellen Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23) für Erziehungs- und Entwicklungsprozesse Vygotsky eindeutig näher als Piaget steht, weil gerade auch Vygotsky (1978; vgl. hierzu auch Mietzel 1998, S. 100) die große Bedeutung der kulturellen Atmosphäre bzw. der sozialen Umwelt für die kognitive Entwicklung des Kindes weitaus stärker berücksichtigt hat als Piaget (vgl. hierzu ebenfalls Mietzel 1998, S. 100).

2.5.3.6 Exemplarische Erziehungsziele und ihre feldtheoretisch begründete Realisierung

Bis hierher und insbesondere in den vorangegangenen Teilkapiteln 2.5.3.3 und 2.5.3.4 standen die feldtheoretische Analyse von Erziehungssituationen sowie die feldtheoretische Analyse häufig eingesetzter Erziehungsmittel im Vordergrund der Betrachtungen. Alle hier beleuchteten feldtheoretischen Konzepte und Begriffe entfalten ihr Potential insbesondere bei der pädagogischen Diagnostik von

kindlichem Verhalten. Im hier vorliegenden Teilkapitel wird noch stärker der erziehungspraktische Aspekt der Feldtheorie und damit auch die normativ erwünschten Erziehungsziele nebst ihren erforderlichen Erziehungsmitteln im Vordergrund stehen. Hierbei ergeben sich selbstverständlich profunde Überschneidungen zu den vorangegangenen Kapiteln, die jedoch die eher wertfreie Analyse von Erziehungssituationen thematisierten. Man könnte an dieser Stelle sicherlich auch über die hier getroffenen Zuordnungen beispielsweise gerade der beiden vorangegangenen Unterkapitel zur feldtheoretischen Situation bei Lohn und Strafe sowie den Führungsstilexperimenten des Iowa Child Welfare Projects streiten, weil man sie thematisch sehr wohl auch dem hier vorliegenden Teilkapitel zuordnen könnte, da sich aus den Ausführungen Lewins so etwas wie eine wünschenswerte Erziehungspraxis mehr oder weniger direkt ableiten ließe. Ebenso könnte man umgekehrt im weitesten Sinne auch das erste und zweite Unterkapitel zur Bedeutung der Demokratie und der Erziehung einer Minderheit des hier vorliegenden Teilkapitels als pädagogisch relevante „Gesamtsituationen“ (Lewin 1931b, S. 195) betrachten, wenn etwa von Lewin die besondere Situation einer Minderheit oder die Bedeutung der Demokratie und die daraus abgeleiteten Prinzipien für die Erziehung untersucht werden. Dennoch wurde hier der Weg gewählt, zwischen der wertfreien Analyse von Erziehungssituationen (Kapitel 2.5.3.3) und der eher an Werten orientierten Erziehungspraxis (Kapitel 2.5.3.4) zu unterscheiden, um die Systematik zu schärfen und dem jeweils unterschiedlichen Duktus Lewins gerecht zu werden.

Demokratie und Erziehung

„Wir sind uns der Irrtümer bewußt, die die deutschen Demokraten nach 1918 begingen, als sie versuchten, eine demokratische Regierungsform mit einem Volk aufzubauen, das ohne demokratische Tradition und ohne entsprechend geübte Führung war. Zum Teil sind ihre Fehler die gleichen, die in einem kleineren Rahmen auf dem Gebiet der Erziehung gemacht werden.“ (Lewin/Lewin 1941, S. 285)

Das Zitat, das in seiner Interpretation auf den ersten Blick möglicherweise über das Ziel hinauszuschießen scheint, schließt bei genauerer Betrachtung inhaltlich nahtlos an die oben ausgeführte These der Verbindung zwischen „allgemeiner kultureller Atmosphäre“ (Lewin 1936, S. 23) und „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) an (siehe S. 290ff.). Lewin äußerte sich gegen Ende seines Lebens immer konkreter und weniger mathematisch-theoretisch zu Fragen und insbesondere zu normativen Zielen der Erziehung. Das Zitat oben, das ursprünglich aus einem Beitrag stammt, der 1941 erschienen ist, kann als ein Beispiel hierfür gese-

hen werden. Die Demokratie als politisches Ideal zeichnet sich auch als gesellschaftliches Ideal ab 1936¹⁷¹ immer deutlicher in Lewins Forschen und Denken ab. Lewin könnte daher retrospektiv auch als ‚Sozialpsychologe der Demokratie‘ bezeichnet werden. Wenn man, wie in dieser Arbeit beabsichtigt, die spezifisch erziehungswissenschaftliche Relevanz Lewins beleuchtet, könnte man vielleicht sogar noch einen Schritt weitergehen und ihn wie John Dewey als ‚Pädagogen der Demokratie‘ bezeichnen. In jedem Falle aber steht er in einer geistigen Tradition mit Dewey und es ist verwunderlich, dass diese beiden Forscher zu Lebzeiten offensichtlich nicht zueinander gefunden haben.

Was sind nun aber konkret die „Fehler“ (Lewin/Lewin 1941, S. 285), die für Lewin „(...) auf dem Gebiet der Erziehung gemacht [wurden]“ (ebd.)? Verkürzt könnte man sagen, dass nicht bedacht wurde, dass die Demokratie als pädagogisches (und gesellschaftliches) Ideal voraussetzungsreich ist (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 285): In der Erziehung hat es der Erwachsene mit „unreifen Personen“ (ebd.) zu tun, denen aufgrund dieser Tatsache „(...) keine volle Selbstbestimmung“ (ebd.) und Partizipation – wie sie eigentlich für die Demokratie grundlegend ist – gewährt werden kann (vgl. ebd.). Die Analogie zur Situation in Deutschland nach 1918 ist für Lewin die, dass Deutschland damals keine über Generationen gewachsene demokratische Tradition hatte, sondern unter einer autokratischen Herrschaft stand, die keine Entwicklung und behutsame Heranführung an Teilhabe und Selbstbestimmung ihrer Bürger ermöglichte (vgl. ebd.).¹⁷² Die Erziehung von Kindern und Heranwachsenden steht diesbezüglich für Lewin vor einer ähnlichen Ausgangslage und die besondere Schwierigkeit ist die, „(...) Erziehung so einzurichten, daß die demokratischen Rechte und Verantwortlichkeiten des Kindes *sich an sein Reifenniveau anpassen (...)*“ (Lewin/Lewin 1941, S. 285; Hervorhebung DB) (vgl. ebd.), was letztlich bedeutet, dass Lewin sich für eine progressive bzw. schrittweise Vergrößerung der Spielräume der Kinder in der Erziehung ausspricht. Diese Grundüberlegungen hervorzuheben ist deshalb relevant, weil sie noch heute einen zentralen (und nicht selten vernachlässigten) Grundsatz bei der Öffnung von Unterricht darstellen (vgl. hierzu Bohl/Kucharz 2010).

Zunächst bedarf es jedoch an dieser Stelle einer Klärung dessen, was Lewin konkret unter ‚Demokratie‘ versteht: Auch hier ergäbe sich eine interessante und näher zu untersuchende Parallele zu Dewey, denn wie für ihn (vgl. hierzu Dewey 2000) definiert sich auch für Lewin Demokratie nicht in erster Linie durch ihre politische Natur, sondern sie ist vielmehr eine Lebensart und ihr Kern ist eine bestimmte Atmosphäre, die zu jeder Zeit spürbar werden lässt, „(...) daß Menschen

¹⁷¹ Vgl. hierzu nochmals den Beitrag „Sozialpsychologische Unterschiede zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland“ (Lewin 1936).

¹⁷² Insofern könnte man auch schlussfolgern, dass die deutsche Bevölkerung nach 1918 für Lewin nicht reif für die Demokratie war.

grundsätzlich gleich sind und Anrecht auf gleiche Achtung und Rücksicht haben“ (Lewin/Lewin 1941, S. 286) (vgl. ebd.). Eben diese Atmosphäre sollte für Lewin auch die Erziehung prägen.

Lewin verweist auch in diesem Kontext von Selbstbestimmung und Partizipation neben den kollektiven Unterschieden beispielsweise von ganzen Nationen (USA vs. Deutschland vs. Großbritannien) auf individuelle Unterschiede, wenn er sagt, dass sich auch „(...) verschiedene Elternhäuser innerhalb einer Kultur (...)“ hinsichtlich dieser Aspekte grundsätzlich voneinander unterscheiden können (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 285). In den Blick nimmt er bei seinen Ausführungen an vielen Stellen jedoch vor allem die kollektiven Unterschiede.¹⁷³ Entscheidend bleibt für Lewin letztlich dennoch stets welche konkrete Atmosphäre bzw. spezifischer formuliert „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) im Einzelfall herrscht (vgl. ebd.). Hier wiederum können entscheidende Indikatoren für diese Atmosphäre darin gefunden werden, dass man systematisch analysiert, wie z. B. auf konkrete Bedürfnisse des Kindes bzw. schon des Säuglings reagiert wird (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 285/286): Wird der Säugling nach einem „starrten autoritären Muster“ (Lewin/Lewin 1941, S. 286), etwa einem festen Zeitplan, abgefüttert oder wird er gefüttert, wenn er Hunger hat? Folgt die Erziehung des Säuglings bzw. später des Kleinkindes einem „starrten autoritären Muster“ (Lewin/Lewin 1941, S. 286), dann behandelt sie das Kind für Lewin als Objekt und nicht als Subjekt bzw. „Person“ (Lewin/Lewin 1941, S. 286) (vgl. ebd.). Die „demokratische Atmosphäre“ (ebd.) hingegen bezieht sich für Lewin von Beginn an auf eine konkrete „Person“ (ebd.) (vgl. ebd.). Dies hat weitreichende pädagogische Konsequenzen (vgl. ebd.):

„(...) ihm [dem Kind] werden Erklärungen und Begründungen für die Ereignisse in seiner Umgebung, besonders für notwendige Begrenzungen seiner Freiheit gegeben; ihm wird das Recht gegeben, sich klar zu äußern, zu fragen und seine Sicht der Dinge auszusprechen. Ihm wird die Möglichkeit geboten, zu wählen und seine eigenen Entscheidungen zu treffen, wo immer dies vernünftigerweise möglich ist.“ (Lewin/Lewin 1941, S. 286)

Genau hierin wird letztlich die demokratische „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) sichtbar, die Lewin im Sinn hat. Gleichzeitig wird hier auch sichtbar, was es für Lewin ganz konkret heißt, ein Kind entsprechend seines Reifenniveaus langsam und progressiv an die Demokratie heranzuführen (vgl. nochmals Lewin/Lewin 1941, S. 285). Deutlich wird an dieser Stelle darüber hinaus auch, dass Selbstbestimmung in der Demokratie wie sie Lewin im Sinn hat keinesfalls grenzenlos ist (das wäre für Lewin *laissez-faire*) (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 286):

¹⁷³ Dies könnte man insgesamt gesehen durchaus als Widerspruch zu seiner wissenschaftstheoretischen Forderung der Hinwendung zum konkreten Einzelfall interpretieren.

„Demokratie fordert Beschränkungen der individuellen Freiheit *um der Gruppe willen*“ (ebd.; Hervorhebung DB). Allerdings ist der Weg, diese Beschränkungen ins Feld des Kindes zu führen hier für Lewin wesentlich (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 287): Die Grenzen werden nicht mittels Zwang und Strafe „auferlegt“ (ebd.), sondern sie werden „(...) während eines Prozesses der Zusammenarbeit und des ‚Gebens und Nehmens‘ (...)“ (ebd.) im Kind entwickelt (vgl. ebd.).

Die Schule im Allgemeinen stellt hierbei auch für Lewin eine Gesellschaft im Kleinen bzw. einen spezifischen Lebensraum mit konkreten Mustern und Grenzen für das Kind dar (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 287). Auch dies stellt natürlich zunächst und für sich genommen keineswegs ein Novum dar, denn die Schule als Institution wurde in dieser Zeit bereits von anderen Philosophen und Pädagogen als Polis betrachtet (z. B. Dewey). Für die damalige Zeit allerdings durchaus interessant ist die These Lewins, dass sich einzelne Schulen hinsichtlich ihres Grades an Demokratie sehr wohl unterscheiden können (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 287): Eine Schule kann in ihrem Geist bzw. in ihrer allgemeinen „Atmosphäre“ „(...) mehr oder weniger demokratisch sein“ (Lewin/Lewin 1941, S. 287) (vgl. ebd.). Sie schafft damit als für das Kind wesentlicher Lebensraum jeweils unterschiedliche Möglichkeiten, Selbst- und Mitbestimmung als Fähigkeiten im Kind entwickeln zu helfen.

Dass hierbei das Alter der Kinder auch in der Schule eine Rolle spielt, deutete sich bereits oben an wenn mit Lewin darauf verwiesen wurde, dass „(...) Erziehung so einzurichten [sei], daß die demokratischen Rechte und Verantwortlichkeiten des Kindes *sich an sein Reifenniveau anpassen* (...)“ (Lewin/Lewin 1941, S. 285; Hervorhebung DB) sollten (vgl. ebd.). Lewin verweist in diesem Kontext auf eine große Studie die 1940 an insgesamt 90 Sekundärschulen in den USA den Erfolg von „Schüler-Selbstverwaltung“ (Lewin/Lewin 1941, S. 287) hinsichtlich eines „wirklich demokratischen Schulunterrichts“ (ebd.) untersucht hat (vgl. ebd.).¹⁷⁴ Ein zentraler Befund dieser Studie war, dass „(...) erfolgreiche Schüler-Selbstverwaltung (...) mit Kindern im höheren Schulalter erfolgreich durchgeführt (...)“ (ebd.)¹⁷⁵ werden konnte, wohingegen jüngere Kinder¹⁷⁶ damit Schwierigkeiten hatten (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 287-289). Wenn diese jüngeren Kinder damit Schwierigkeiten hatten, darf daraus jedoch für Lewin keinesfalls der Schluss gezogen werden, dass diese autokratisch geführt werden müssen bzw. sich in einer

¹⁷⁴ Es handelt sich um eine Studie die von der „Educationale Policies Commission“ durchgeführt wurde (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 287).

¹⁷⁵ Wenn Lewin hier von einem „höheren Schulalter“ (Lewin/Lewin 1941, S. 287) spricht, so bleibt dies etwas vage. An anderer Stelle konkretisiert er dies etwas indem er von „(...) oberen Klassen der höheren Schulen (...)“ (Lewin/Lewin 1941, S. 289) spricht. Man kann wohl mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass es sich um Oberstufenklassen handelt.

¹⁷⁶ Lewin meint hier Grundschüler der ersten Klassen (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 289).

autokratischen Atmosphäre besser entwickeln würden (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 289). Es gilt für Lewin lediglich, dass sich jüngere Kinder aufgrund der Tatsache, dass ihr „(...) Lebensraum [in zeitlicher und sozialer Hinsicht] noch zu eng ist“ (ebd.) in zu weit gesteckten Grenzen verlieren (vgl. ebd.). Sie brauchen in ihrem Feld Orientierung und eine behutsame Heranführung an die Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung (vgl. ebd.). Konkret für den Unterricht in diesen Unterklassen bedeutet dies für Lewin, dass der Lehrer dennoch flexibel und „aufgeschlossen“ (ebd.) für Anregungen und Vorschläge der Schüler bleibt (vgl. ebd.):

„Die Handlungseinheit, die eine Gruppe von Schülern der ersten oder zweiten Klasse plant und durchführt, sollte klein sein, aber innerhalb dieser begrenzten Einheit wird die Planung durch die Mehrheit, die Annahme der Gruppenentscheidung, die kooperative Arbeit für das gemeinsame Ziel für ein weiter gefasstes demokratisches Verfahren erziehen.“ (Lewin/Lewin 1941, S. 289)

Hier deuten sich bereits konkrete Merkmale eines demokratischen Unterrichts an, wie ihn Lewin im Sinn hat. Wenn Lewin im Kontext dieser Studie von einem „wirklich demokratischen Schulunterricht“ (Lewin/Lewin 1941, S. 287) spricht, so meint er damit, dass z. B. die Ziele, Inhalte und das methodische Vorgehen des Unterrichts gemeinsam mit den Schülern bestimmt wurden (vgl. ebd.). Dies beinhaltet – theoretisch betrachtet – für Lewin eine gemeinsame „(...) Planung, freie Diskussion [und] Untersuchung von Quellen (...)“ (ebd.). Darüber hinaus war Kritik seitens der Schüler erwünscht und „erlaubt“ (ebd.) (vgl. ebd.). Wie fortschrittlich und radikal demokratisch diese Mitbestimmung theoretisch konzipiert war, so dass es tatsächlich gerechtfertigt erscheint von einer echten „Schüler-Selbstverwaltung“ (ebd.; Hervorhebung DB) zu sprechen, wird darin deutlich, dass sogar „(...) Angelegenheiten der Disziplin und Verwaltung (...)“ (ebd.) mit den Schülern gemeinsam bestimmt wurden (vgl. ebd.). Hier wiederum drängen sich geradezu Vergleiche zu Korczaks pädagogischem Konzept des Schülerparlaments auf (vgl. hierzu Korczak 1921/1923). Lewin verweist im Kontext der Studie auch auf den Befund, dass Schüler sehr schnell ein feines Gespür für „pseudo-demokratische Diskussion[en]“ entwickeln, nämlich dann, wenn zwar vorgegeben wird, dass „Kritik und Meinungsverschiedenheiten“ (ebd.) erwünscht sind, dass am Ende aber doch das stehen muss, was der Lehrer bzw. „die Verwaltung“ (ebd.) von vornherein als richtig und wichtig bestimmt haben (vgl. ebd.).

Dass Lewin hier auf „pseudo-demokratische“ (Lewin/Lewin 1941, S. 287) Strukturen und Verfahren verweist hat an dieser Stelle einen ganz konkreten Hintergrund: Lewin betont ausdrücklich, dass eine demokratische Erziehung „(...) ihre Ziele, ihre Möglichkeiten und ihre Verfahrensweisen klären [muss]“ (Lewin/Lewin 1941, S. 285) (vgl. ebd.). Lewin meint damit, dass sie sich systematisch mit den Schwierigkeiten und Voraussetzungen auseinandersetzen muss, um nicht „(...)“

typische Fehler und Missverständnisse(...)“ (ebd.) anheimzufallen (vgl. ebd.). Selbstbestimmung und Mitbestimmung bedeuten keinesfalls grenzenlose Freiheit (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 286), sondern schrittweise Heranführung unter Berücksichtigung der individuellen Möglich- und Gegebenheiten (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 285). Gerade dies, so Lewin, haben manche Reformschulen offensichtlich für sich nicht systematisch geklärt (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 288):

„Wahrscheinlich sind die beiden Arten der Abweichung vom demokratischen Verfahren, ‚Pseudo-Demokratie‘ und ‚laissez-faire‘, der Grund für die geringe Wertschätzung ‚progressiver‘ Schulen bei gewissen Teilen der Öffentlichkeit und für den Ruf der Wirkungslosigkeit.“ (Lewin/Lewin 1941, S. 288)

Eine ‚echt-demokratische‘ Erziehung, d. h. eine Erziehung, die sich an den oben beschriebenen Kriterien orientiert und die Voraussetzungen bedenkt, ist für Lewin über diese Zweifel erhaben. Lewin stützt sich bei dieser Einschätzung sowohl auf die empirischen Befunde des Iowa Child Welfare Project (vgl. hierzu Lewin et al. 1939) als auch auf die Studie der „Educational Policies Commission“, die sich in ihren Ergebnissen gegenseitig stützen. Dies betrifft sowohl die Qualität der Arbeitsergebnisse als auch das erzeugte Sozialverhalten in den jeweiligen Gruppen. So ist z. B. als ein weiterer zentraler Befund der Studie der „Educational Policies Commission“ zu nennen, „(...) daß demokratischer Schulunterricht genauso wirksam und sogar noch nachhaltiger als autokratischer sein kann“ (Lewin/Lewin 1941, S. 288). ‚Nachhaltigkeit‘ war auch ein Aspekt, den Lewin im Rahmen des Iowa Child Welfare Projects untersuchte und bestätigte (vgl. hierzu Lewin et al. 1939). Er machte diese daran fest, dass in demokratisch geführten Gruppen die Arbeit an den Produkten auch dann fortgeführt wurde, wenn der Gruppenleiter gar nicht anwesend war (vgl. Lewin/Lewin 1941, S. 288).

Hinsichtlich der angedeuteten Befunde zum Sozialverhalten in unterschiedlichen Erziehungsatmosphären scheint die Studie der „Educational Policies Commission“ weniger konkret zu sein, als das Iowa Child Welfare Project, dennoch scheinen die Ergebnisse dort für Lewin auch für die Schule und den Unterricht in uneingeschränktem Maße zu gelten. Dies wird in folgender Passage sehr deutlich:

„Die quantitativen Ergebnisse dieser Untersuchung hinsichtlich Freundlichkeit gegen Feindseligkeit und Spannung sind ebenso wie die Analyse der Entwicklung einer Sündenbocksituation in der Autokratie so eindrucksvoll, daß diese Aspekte schon es für jeden Lehrer lohnend erscheinen lassen, Demokratie in der Erziehung in möglichst breitem Umfang zu verstehen und zu entwickeln.“ (Lewin/Lewin 1941, S. 288)

Die Art wie Lewin auf die Studie der „Educational Policies Commission“ verweist und ihre Ergebnisse interpretiert stehen ganz unter dem Einfluss seiner eigenen Studien im Rahmen des Iowa Child Welfare Projects (vgl. hierzu Lewin et al.

1939). Durch die Verbindung dieser unterschiedlichen Studien und ihrer Interpretationen durch Lewin erhält man ein sehr klares Bild dessen, was für Lewin den Kern einer demokratischen Schule bzw. einer demokratischen Erziehung bzw. konkret was eine demokratische „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1936, S. 33) ausmacht. Diese Atmosphäre wiederum wird für Lewin nur in vollem Umfang gelingen und zu einer „wirklich demokratischen“ (Lewin/Lewin 1941, S. 287) Atmosphäre in der Erziehung führen, wenn „(...) die Erwachsenen fähig sind, in ihrer Welt Demokratie zu verwirklichen“ (Lewin/Lewin 1941, S. 290).

Jüdische Erziehung – Erziehung in einer Minderheitengruppe

Wenn Lewin in verschiedenen Beiträgen (z. B. Lewin 1940, 1944) explizit die „jüdische Erziehung“ thematisiert, so darf dies keinesfalls dahingehend missverstanden werden, dass für Lewin etwa die jüdische Erziehung von der amerikanischen oder der deutschen Erziehung hinsichtlich ihrer grundlegenden Gesetzmäßigkeiten und Charakteristika als verschieden abgegrenzt und *klassifiziert* werden muss. Die „jüdische Erziehung“ weist hinsichtlich ihrer Erziehungsmittel oder ihrer Erziehungsziele keinerlei Spezifika oder Kriterien auf, die nicht ebenso für die amerikanische oder deutsche Erziehung gelten würden, sofern, und das ist hier entscheidend, diese amerikanische oder deutsche Erziehung als Minderheit in einem fremden Land erfolgen würde. Die „jüdische Erziehung“ kann somit als exemplarisches Beispiel für die Erziehung einer Minderheit in einem fremden Land betrachtet werden. Gerade dies jedoch macht sie auch im Jahre 2016 aktuell und hochinteressant, gerade weil Migration in einer globalisierten Welt von zentraler Bedeutung ist. Lewin selbst unterstreicht diesen exemplarischen Aspekt in seinen Beiträgen, ja er geht in seinen Betrachtungen des Sonderfalls der Erziehung des jüdischen Kindes als Angehöriger einer Minderheitengruppe sogar noch weit über diesen ethnischen Herkunftsaspekt hinaus wie in folgender Passage deutlich wird:

„Das hier vorliegende Problem [Aufwachsen eines Kindes das einer Minderheit angehört] ist keineswegs ausschließlich ein jüdisches. Ein Angehöriger *jeder weniger bevorrechteten Gruppe* muß sich mit ihm auseinandersetzen.“ (Lewin 1953, S. 240; Hervorhebung DB)

Der Aspekt der „weniger bevorrechteten Gruppe“ (ebd.) also ist für Lewin der entscheidende, nicht die ethnische Herkunft als solche. Lewin nennt an dieser Stelle neben der jüdischen Herkunft als weitere konkrete Beispiele für solche „weniger bevorrechteten Gruppe[n]“ (ebd.) die US-amerikanischen Afroamerikaner sowie Menschen, die an „(...) körperlichen Mängeln wie zum Beispiel Taubheit (...)“ (ebd.) leiden (vgl. Lewin 1953, S. 240). Damit jedoch weitet sich, bei aller

Kritik mit der man heute sicherlich dem Begriff des „Mangels“ begegnen würde, die Perspektive die eine Auseinandersetzung mit Lewins Überlegungen bezüglich einer konstruktiven Erziehung auch heute noch eröffnet nochmals erheblich, wenn man etwa an den aktuellen Diskurs zur Inklusion denkt.

Gleichzeitig kommt in dieser Herangehensweise erneut der zentrale Aspekt der Lewinschen Wissenschaftstheorie besonders deutlich zum Vorschein. Dieser wurde in dieser Arbeit bereits ausführlich beleuchtet (siehe Kapitel 2.2). Dort wurde auch deutlich, dass dieser Aspekt das Fundament für die Lewinsche Feldtheorie darstellt (vgl. hierzu auch nochmals Lewin 1931a, S. 234): Der aristotelische Wissenschaftler ist im Bestreben der wissenschaftlichen Objektivität darum bemüht *wertartige Begriffe* zu definieren und schafft damit klassifizierende Trennungen in unterschiedliche Sphären. Hier das jüdische Problem, dort das afro-amerikanische Problem und wiederum anders gelagert das Problem von Menschen, die an körperlichen Einschränkungen leiden. Mit diesem Vorgehen jedoch, ist dem aristotelischen Wissenschaftler für Lewin die Durchdringung der tatsächlichen *Verbindungen* und *dynamischen Zusammenhänge*, ja die *identische Gesetzmäßigkeit* der jeweiligen Probleme verstellt. Genau um diese verbindende zugrundeliegende Gesetzmäßigkeit aber geht es Lewin (siehe S. 42ff.): Die galileische wissenschaftstheoretische Fundierung der Feldtheorie ist als dynamische Theorie konzipiert und beabsichtigt im Kern, Begriffe und Konstrukte direkt voneinander abzuleiten.

Lewins Beiträge zur jüdischen Erziehung sind aber über diesen wissenschaftstheoretischen Aspekt hinaus auch deshalb interessant, weil sie in sehr pragmatischer wenn auch indirekter Weise Einblick geben in die allgemeine Erziehungsphilosophie bzw. -theorie Lewins. So werden beispielsweise gerade in diesen eher pragmatisch gehaltenen Arbeiten Lewins allgemeine Erziehungsziele und –mittel ebenso sichtbar, wie der Weg, diese Ziele zu erreichen. Dies soll an dieser Stelle kurz an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden:

„Da die Zahl der freien Länder weiter abnimmt [Stand 1940], werden die Haltung und die Handlungen der kommenden Generation der Juden in den Vereinigten Staaten von der äußersten Wichtigkeit für das jüdische Volk als Ganzes in Europa, in Palästina und auch in Amerika sein. In einem hohen Grade werden die Handlungen von der Haltung bestimmt sein, die die heranwachsenden Kinder annehmen. Daher ist eine realistische Einsicht der jüdischen Eltern und Lehrer in die in Frage stehenden psychologischen und pädagogischen Probleme von höchster Bedeutung. Wir werden uns bemühen, diese Probleme zu klären, indem wir die sozialen Gegebenheiten erörtern, die sich dem Kinde darstellen. Nur eine Erziehung, die sich über diese Gegebenheiten klar wird, kann hoffen, erfolgreich zu sein.“ (Lewin 1953, S. 236)

In diesem Zitat das Lewin einem Beitrag mit dem Titel „Die Erziehung des jüdischen Kindes“ (1940) voranstellt werden neben der generellen Bedeutung der Er-

ziehung für eine Gemeinschaft bzw. Gesellschaft insbesondere folgende allgemeine Aspekte der Lewinschen Erziehungsphilosophie sichtbar (vgl. ebd., Lewin 1940, S. 236-257):

1. Haltungen sind für Lewin Voraussetzungen für Handlungen. Wer also erzieherisch, im Sinne einer nachhaltigen und dauerhaften Veränderung wirken will, der darf nicht oberflächlich auf Handlungen einwirken sondern auf dem Verhalten zugrundeliegende Haltungen.
2. Haltungen werden Lewin folgend von Kindern ‚angenommen‘ (vgl. Lewin 1940, S. 236). ‚Annehmen‘ jedoch impliziert einerseits den Aspekt der eher passiven Übernahme von jemand Anderem andererseits die eher aktive eigene Entwicklung durch bewusste Impulse von außen. Ersteres spiegelt sich in Lewins Feldtheorie in der Betonung der Aspekte der „Atmosphäre“ (vgl. hierzu Lewin 1942a, S. 105) und Gruppenzugehörigkeit, Letzteres im Aspekt der erzieherischen Einwirkung wie etwa der konkret aktiven Erziehung zur Realität wieder.
3. Nachhaltig und im positiven Sinne Erziehen kann für Lewin nur wer eine „realistische Einsicht“ (Lewin 1940, S. 236) in den Ist-Stand (der Umwelt) hat.
4. Erziehung ist vor allem auf das Hier und Jetzt aber auch auf die Zukunft gerichtet, denn das Wohl der Gemeinschaft hängt von ihr ab.¹⁷⁷
5. Besonders relevant als Einflussgrößen im Erziehungsprozess sind für Lewin Eltern und Lehrer. Dies bedeutet aber auch, dass für Lewin der Schule eine zentrale Rolle im Erziehungsprozess zukommt.¹⁷⁸
6. Erziehung findet für Lewin in einer konkreten Umwelt statt. Diese gilt es hinsichtlich ihrer wirkenden Feldkräfte, Barrieren und Hindernisse zu klären.

Ziel einer an diesen Prinzipien entlang ausgerichteten Erziehung ist für Lewin „(...) ein ausgewogenes Verhalten (...)“ (Lewin 1940, S. 238) zu ermöglichen (vgl. ebd.). Diese Ausgewogenheit zu erreichen – und hier kommt Lewin auf die besondere Situation der jüdischen Minderheit zurück – ist für Minderheiten mit besonderen Schwierigkeiten verbunden (vgl. Lewin 1940, S. 236-239), so dass aus ihnen leicht „Fehlanspassungen“ (Lewin 1940, S. 238) im Sinne einer missglückten Ausgewogenheit resultieren können (vgl. ebd.). Wenn Handlungen von „(...) übergroße[r] Spannung, Lautheit, übermäßige[r] Aggressivität, übertriebene[m] Arbeitseifer (...)“ (ebd.) geprägt sind, dann sind dies für Lewin Ausdrucksformen

¹⁷⁷ Hier ergibt sich erneut eine durchaus interessante Parallele zu Dewey.

¹⁷⁸ Siehe hierzu auch das vorangehende Unterkapitel zur Demokratie und Erziehung (ab S. 298ff.).

eben dieser missglückten Anpassung (vgl. Lewin 1940, S. 238). All dies beschreibt Lewin zunächst wohlgerne für die jüdische Minderheit in den USA und hier insbesondere für die Lebensphase der Adoleszenz (vgl. Lewin 1940, S. 237/238), doch verdeutlicht Lewin an diesem konkreten Beispiel ebenso wie an anderen Stellen seiner Theorie (vgl. z. B. auch Lewin 1940, S. 254), dass es sich lediglich um exemplarische Beispiele – eben des jüdischen Sonderfalles – einer Randstellung im Allgemeinen handelt.

Deutlich wird am exemplarischen Beispiel des jüdischen Sonderfalles ebenso wie im Allgemeinen bei der Randstellung insbesondere auch, dass Lewin die oben genannten Aspekte 3. und 6. für Minderheiten und deren Erziehung im allgemeinen für besonders relevant hält. In alledem wird letztlich auch deutlich, dass Diagnose und Analyse des bestehenden individuellen Umfeldes für Lewin einen ganz zentralen Ausgangspunkt für Erziehungsprozesse bildet. Der Beschreibung dieses individuellen Umfeldes widmet Lewin sich – wieder am Beispiel des jüdischen Sonderfalles – sehr ausführlich. So beschreibt Lewin beispielsweise in diesem Kontext zunächst ausführlich die konkrete – in diesem Fall amerikanische – Umwelt in der das jüdische Kind aufwächst (vgl. Lewin 1940, S. 236–238): Wirtschaftlich, politisch und sozial mag die jüdische Gemeinde auf den ersten Blick durchaus gut in die Gemeinschaft integriert sein. Die „Beziehungen zu den Andersgläubigen“ (Lewin 1940, S. 236) sind oberflächlich betrachtet durchaus intakt. Das jüdische Kind wird in jungen Jahren bis zum Abschluss der Primarstufe vermutlich kaum andere Stationen durchlaufen als das amerikanische Kind. Es wird also für Lewin im allgemeinen in jungen Jahren selten die Erfahrung machen, dass „(...) die nichtjüdische Umgebung das heranwachsende jüdische Kind fühlen läßt, es werde anders eingeordnet [klassifiziert] als die andersgläubigen Kinder“ (Lewin 1940, S. 236/237) (vgl. ebd.). Dies – und darin liegt für Lewin eine besondere Gefahr bei der Erziehung – könnte die jüdischen Eltern dazu verleiten, das Kind mit seiner jüdischen Herkunft erst gar nicht vertraut zu machen, sondern nach Möglichkeit das „(...) Problem [der Ausgrenzung bzw. des Antisemitismus] so lange wie möglich hinauszuschieben, bis das Kind stark genug ist, damit ‚fertig zu werden‘“ (Lewin 1940, S. 239) (vgl. ebd.). Die Eltern verschließen in diesem Fall die Augen vor der Realität bzw. sie gelangen zu keiner „realistische[n] Einsicht“ (Lewin 1940, S. 236) in die tatsächlichen Begebenheiten (siehe 3., S. 306). Sie verhindern dadurch jedoch auch die Entwicklung einer für Lewin dringend erforderlichen „realistische[n] Einsicht“ (Lewin 1940, S. 236) in ihren Kindern und tragen damit zur beschriebenen „jüdischen Fehlanpassung“ (Lewin 1940, S. 237) bei (vgl. Lewin 1940, S. 236/237). Die Erfahrung der Ausgrenzung wird für die Kinder auf diese Weise nicht verhindert, im Gegenteil, sie wird für Lewin umso schmerzhafter werden, wenn sie denn auftritt (vgl. Lewin 1940, S. 239).

Die Ausgrenzung bzw. Klassifizierung als Andersgläubige beginnt spätestens dann für das Kind relevant zu werden, wenn „(...) Eltern Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen als möglicherweise zur Heirat führend anzusehen pflegen“ (Lewin 1940, S. 237) (vgl. ebd.). Ebenso können für Lewin Versuche eine Arbeit oder einen Studienplatz¹⁷⁹ zu finden markante Erfahrungen der Andersartigkeit bzw. Ablehnung aufgrund der eigenen Herkunft hervorrufen (vgl. ebd.). Dann jedoch ist für Lewin die Verunsicherung und Enttäuschung, die mit dem Verlust des sicher geglaubten Platzes in der Gemeinschaft verbunden sind, viel größer (vgl. Lewin 1940, S. 241/242). Der Verlust des „Zugehörigkeitsgefühl[es]“ (Lewin 1940, S. 242), das für Lewin die „Grundlage seines Daseins“ (ebd.) darstellt, kommt dann in psychologischer Hinsicht einer Entwurzelung gleich (vgl. ebd.). Eine Erfahrung die – am Beispiel der jüdischen Minderheit aufgezeigt – für Lewin lediglich als exemplarisch für viele weitere „Sonderfälle“, wie etwa der Situation eines Adoptiv- bzw. Pflegekindes, zu betrachten ist (vgl. Lewin 1940, S. 241/242). So liegt beispielsweise der Fall bei einem Adoptiv- bzw. Pflegekind oder einem jungen Afroamerikaner, dem seine wahre Herkunft verschwiegen wird, der jedoch in einer durchaus wohlwollenden und akzeptierenden Nachbarschaft mit weißen Kindern aufwuchs, hinsichtlich der möglichen Konsequenzen für Lewin keinen Deut anders (vgl. Lewin 1940, S. 240-242). Alle diese Fälle folgen für Lewin der gleichen feldtheoretisch darstell- und erklärbaren Gesetzmäßigkeit (vgl. Lewin 1940, S. 236-257), die im Kern für Lewin darin besteht, dass der Einzelne und sein subjektiv psychologisch erlebtes Umfeld „(...) nicht als getrennte Einheiten (...)“ (Lewin 1940, S. 243) betrachtet werden dürfen (vgl. ebd.). Beide bilden für Lewin „(...) dynamisch ein einziges Feld“ (Lewin 1940, S. 243).

Lewin beschreibt in diesem Kontext den Zusammenhang von Umgebung und Person häufig mit der Analogie bzw. der Metapher des *Bodens* auf dem der Einzelne steht (vgl. Lewin 1940, S. 242-244): Der Boden kann fest und stabil sein, er kann aber auch instabil und unsicher sein, ja er kann sogar unter den Füßen wegbrechen und eben dies geschieht für Lewin, wenn ein Kind über seine wahre Herkunft und Realität im Unklaren gelassen wird (vgl. Lewin 1940, S. 241-246):

„Man sagt, ‚das Kind lernt, erwirbt Kenntnisse, orientiert sich‘. Man sollte jedoch einsehen, daß dieses Lernen etwas mehr bedeutet: geradezu den Aufbau der Welt, in der das Kind lebt, des *Bodens*, auf dem es steht. Von früher Kindheit an gehören soziale Tatsachen, besonders das Zugehörigkeitsgefühl zu bestimmten Gruppen zu den am meisten grundlegenden Teilen dieser wachsenden Welt und bestimmen, was der Einzelne für richtig oder falsch hält, seine Wünsche und seine Ziele.“ (Lewin 1940, S. 243/244; Hervorhebung DB)

¹⁷⁹ Lewin spricht hier für die USA der 40er Jahre von einer „(...) unoffizielle[n] aber nichtsdestoweniger feststehende[n] Quote [für] die Zahl der Juden (...) in den meisten der bedeutenden Universitäten“ (Lewin 1940, S. 237) (vgl. ebd.).

Die Festigkeit des Bodens also, die bei Lewin gleichbedeutend ist mit der „realistische[n] Einsicht“ (Lewin 1940, S. 236) bzw. Akzeptanz und Offenheit für den Ist-Stand, ist die Grundlage für die kognitiv-psychologische Strukturierung der individuellen (kindlichen) Welt (vgl. Lewin 1940). Diese Festigkeit ist bei der Erziehung generell aber insbesondere bei der Erziehung von „weniger bevorrechteten Gruppen“ (Lewin 1940, S. 240) „(...) von erstrangiger Bedeutung (...)“ (Lewin 1940, S. 245), wie in folgendem Zitat deutlich wird:

„Das gleiche Erlebnis, ‚Pflegekind‘ genannt zu werden, das den fünfzehnjährigen Jungen, der die wahre Situation nicht kennt, außer Fassung bringen mag, wird wenig oder überhaupt keine Bedeutung für das Kind haben, das im Alter von drei Jahren mit seiner wahren Situation geschickt vertraut gemacht worden ist.“ (Lewin 1940, S. 245)

Die Festigkeit des Bodens wird bei Lewin neben dieser realistischen Einschätzung der „wahren Situation“ (ebd.) darüber hinaus aber auch dadurch bestimmt, dass sich der Einzelne einer sozialen Gruppe zugehörig fühlt (vgl. Lewin 1940, S. 246). Diese Gruppe bietet dem Einzelnen Schutz und Geborgenheit in einem durch die Gruppe und ihre Werte und Normen differenzierten Feld. Sie definiert aber durch „(...) bestimmte Grundsätze und Verbote (...)“ (Lewin 1940, S. 246) auch die Grenzen dieses Feldes (vgl. ebd.). Die Gruppe definiert damit auch, welche Lokomotionen für den Einzelnen als Teil dieser Gruppe möglich und welche unmöglich sind, bzw. sie scheidet durch Grenzen den „Raum der freien Bewegung“ (Lewin 1940, S. 246) vom Raum, der für den Einzelnen als Angehöriger dieser Gruppe unerreichbar ist (vgl. Lewin 1940, S. 246/247). Diesen größeren sozialen Kontext, der bei Lewin gleichbedeutend mit der Umwelt bzw. des Umfelds des Einzelnen ist, gilt es bei einer (pädagogisch bzw. psychologisch relevanten) Diagnose individueller Wünsche, Bedürfnisse, Ziele und des Verhaltens des Einzelnen zu beachten. Es ist nämlich keineswegs so, dass für Lewin die soziale Gruppe nur ein Ort der Sicherheit bzw. des festen Bodens darstellt der das Individuum quasi deterministisch auf bestimmte Wünsche, Bedürfnisse oder Ziele festlegt (vgl. Lewin 1940, S. 246). Vielmehr kann der Einzelne – abgesehen von der Notwendigkeit der Festigkeit des Bodens – auch in Konflikt mit seiner sozialen Gruppe gelangen, nämlich dann, wenn „(...) die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe den Einzelnen bei der Erreichung seiner entscheidenden Ziele mehr hindert als ihm hilft (...)“ (Lewin 1940, S. 246) (vgl. ebd.). Auch dies kann für Lewin zu einer Form der „Fehlanspassungen“ (Lewin 1940, S. 238) führen, die ebenfalls im weitesten Sinne als missglückte Ausgewogenheit beschrieben werden könnte (vgl. hierzu nochmals Lewin 1940, S. 238). Wenn oben Handlungen, die von „(...) übergroße[r] Spannung, Lautheit, übermäßige[r] Aggressivität, übertriebene[m] Arbeitseifer (...)“ (Lewin 1940, S. 238) geprägt sind, als Formen dieser missglückten Anpassung beschrieben wurden (vgl. Lewin 1940, S. 238), so können diese als

übertriebene Betonung einer bestimmten ethnischen Herkunft betrachtet werden (vgl. Lewin 1953, S. 209). Genau dieselbe feldtheoretische Konstellation bzw. Gesetzlichkeit einer missglückten Anpassung an die soziale Gruppe sieht Lewin auch beim „(...) wohlbekannten Antisemitismus mancher Juden (...)“ während der Nazi-herrschaft am Werk (vgl. Lewin 1940, S. 246): Es ist dies der Wunsch, durch übertriebene Anpassung an die „bevorrechtigtere Gruppe“ (Lewin 1940, S. 246), dieser anzugehören und die „benachteiligte Gruppe“ (ebd.), von der man ja selbst ein Teil ist, zu verlassen (vgl. Lewin 1940, S. 246/247). Beide Wege jedoch haben für Lewin eine unglückliche Konsequenz für die Betroffenen: Sie machen den Einzelnen zu einem „Grenzfall“ (Lewin 1940, S. 248) bzw. führen ihn gerade-wegs in eine Randstellung (vgl. Lewin 1940, S. 252). Topologisch gesprochen handelt es sich dann um eine Person, die quasi auf der Grenze bzw. der Grenzlinie steht (vgl. Abb. 99). Wie sich dies psychologisch für die betreffenden Individuen auswirkt, beschreibt Lewin am Beispiel einer erfolgreichen College-Studentin, die ihren emotionalen Zustand wie folgt beschreibt:

„(...) Sehen Sie mich an. Ich bin weder hier noch dort. (...) Ich bin mir immer bewußt, daß ich Jüdin bin, ob ich es verberge oder den anderen zu zeigen suche. Was bin ich also? Nach dem Urteil der Juden bin ich Amerikanerin. Nach dem Urteil der Amerikaner bin ich Jüdin. Und auf diese Weise ist etwas nicht richtig mit mir, durchaus nicht.“ (Lewin 1940, S. 248/249)

Die Lebenssituation der betreffenden Studentin lässt sich mit Hilfe der Topologie wie folgt beschreiben:

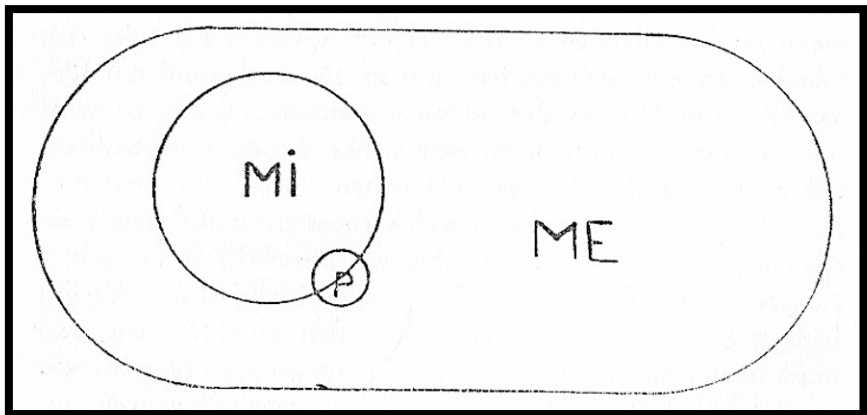


Abb. 99. Quelle: Lewin 1940, S. 252.

Deutlich wird hier: Die Studentin (P) steht auf der Grenzlinie, die für Lewin gleichbedeutend ist, mit einem unsicheren Grund bzw. Boden (vgl. Lewin 1940, S. 252). Die Studentin ist weder in der Gruppe der Minderheit (Mi) noch in der Gruppe der Mehrheit (ME) „verwurzelt“ (Lewin 1940, S. 252). Diese fehlende Verwurzelung entspricht für Lewin einer individuellen Unklarheit bezüglich der Werte, Normen, Bedürfnisse und Ziele die sich aus einer Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen ergeben würde (vgl. Lewin 1940, S. 242-252). Fehlt jedoch dieser klare Standpunkt, so werden auch die Beziehungen zu beiden sozialen Gruppen (Mi und ME) bzw. konkret zu Mitgliedern beider sozialer Gruppen unklar (vgl. Lewin 1940, S. 252/253). Die Folge ist für Lewin ein dauerhafter Zustand des „(...)ständigen inneren Konflikt[es]“ (Lewin 1940, S. 253) (vgl. ebd.).

Für Lewin liegt die Lösung und die Aufgabe insbesondere der Erziehung einer Minderheitengruppe in der „Treue nach zwei Seiten“ (Lewin 1940, S. 249) (vgl. ebd.). Diese führe, in Anlehnung an Brandeis¹⁸⁰, nicht zur „Zweideutigkeit“ (ebd.) (vgl. ebd.), sondern zur Klarheit und der Überwindung der Randstellung von ethnischen Minderheiten, denn sie führt zum Bewusstsein, dass die Zugehörigkeit zu mehreren sozialen Gruppen ein Charakteristikum des Menschseins generell ist (vgl. Lewin 1940, S. 249; Lewin 1953, S. 205-207), denn für Lewin gilt:

„Außerdem gehört jeder einzelne Mensch, vielen sich überschneidenden Gruppen an: seiner Familie, seinen Freunden, seiner Berufsgruppe usw. Er kann ihnen allen die Treue halten, ohne in ständigen Zustand des Konflikts und der Unsicherheit zu geraten. Nicht die *Zugehörigkeit zu vielen Gruppen* ist der Anlaß zur Verwicklung, sondern eine *Unsicherheit* über die Zugehörigkeit.“ (Lewin 1940, S. 249/250; Hervorhebungen KL)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass für Lewin die Grundkonstellation des Menschen, ob er nun einer Minderheit angehört oder nicht, hinsichtlich seiner sozialen Zugehörigkeit prinzipiell dieselbe ist. Es ist ein komplexes Geflecht unterschiedlichster Zugehörigkeiten. Entscheidend ist für Lewin hierbei nicht das ausschließende Bekenntnis zu einer dieser Gruppen sondern vielmehr, dass der Mensch Klarheit bzw. eine „realistische Einsicht“ (Lewin 1940, S. 236) über diese unterschiedlichen Zugehörigkeitsfelder und die damit verbundenen Werte, Normen und Ziele gewinnt (vgl. Lewin 1940, S. 249/250), denn aus dieser Konstellation heraus ergeben sich die spezifischen Feldkräfte, Barrieren und Hindernisse. Dies, so könnte mit Lewin gefolgert werden, ist eine der zentralen Aufgaben der Erziehung.

¹⁸⁰ Lewin benennt hier keine genaue Quelle. Eine ausgiebige Recherche ergab keine Treffer für einen Autor mit dem Namen „Brandeis“, der vom Titel und Wirkungszeitraum in Frage käme. Es gab allerdings einen jüdischen Verleger mit dem Namen Brandeis in Prag, der 1896 eine Schrift von Seligmann Grünwald mit dem Titel „Glaubens- und Sittenlehre des Talmuds und talmudischen Auszügen“ veröffentlicht hat, die sich u.a. mit der Frage der Integration bzw. Assimilation beschäftigt. Möglicherweise bezog sich Lewin auf diese Schrift.

Mit Hilfe der Topologie lässt sich diese multiple Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen und damit die je individuelle Situation erfassen. Diese topologische Erfassung der „soziologischen Situation“ (Lewin 1953, S. 205) einer konkreten Person (P) kann dabei helfen, eine „realistische Einsicht“ (Lewin 1940, S. 236) in das jeweilige Gruppenzugehörigkeitsgefüge zu erlangen. Lewin verdeutlicht dies an einem konkreten Beispiel (vgl. Lewin 1953, S. 205-207):

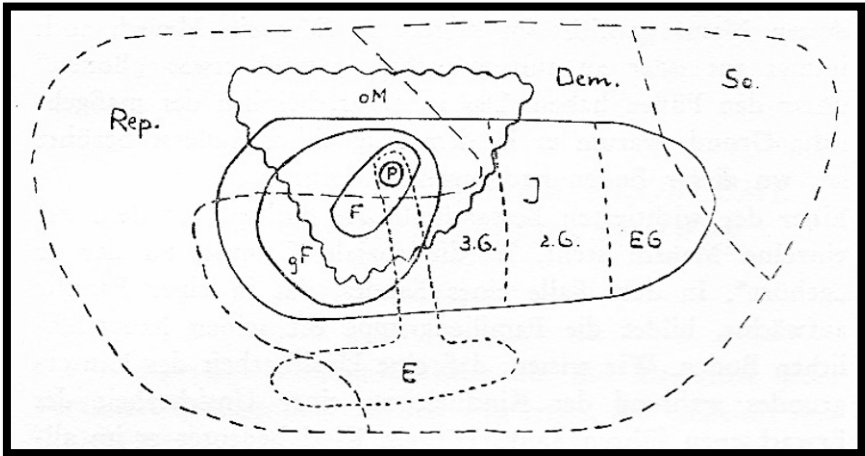


Abb. 100. Quelle: Lewin 1953, S. 206.

In diesem konkreten Beispiel ist die Person (P) verheiratet und hat möglicherweise Kinder, gehört also zu einer größeren sozialen Gruppe, i. e. seine eigene Familie (F), die wiederum Teil einer größeren Familie (gF) ist, die aus Geschwistern und eigenen Eltern und Schwiegereltern besteht. Nicht alle Angehörigen dieser größeren Familie (gF) gehören der oberen Mittelschicht (oM) an, aber alle verbindet ihre ethnische Herkunft als Juden (J), die in der dritten Generation (3.G.) in den USA lebt. Obwohl die meisten Juden in den USA politisch traditionell den Demokraten nahestehen, fühlt sich die Person (P) politisch eher den Republikanern nahe. Damit steht die Person sowohl in der eigenen Familie – die wahlberechtigten Kinder und die Ehefrau denken demokratisch – als auch in einer weiteren Gruppe, in der sich die Person (P) in führender Position engagiert, den „Elks“ (E)¹⁸¹ relativ isoliert. (vgl. Lewin 1953, S. 206ff.)

¹⁸¹ Die „Elks“ sind eine in den USA gegründete, wohlthätige, den Freimaurern nahestehende Loge.

Prinzipiell werden die Haltungen der Person für Lewin u.a. durch die Zugehörigkeit zu diesen unterschiedlichen sozialen Gruppen geprägt. Für Lewin sind diese Gruppen in einer konkreten Situation jedoch nicht alle gleich präsent und wichtig, vielmehr kann sich eine Person in einer Situation eher der einen Gruppe in einer anderen Situation eher einer anderen Gruppen zugehörig fühlen (vgl. Lewin 1953, S. 206). Entscheidend und dies gilt wiederum unabhängig davon, ob die Person einer Minderheit oder Mehrheit angehört, ist für Lewin, dass der Mensch in jeder Situation weiß, wo er steht, d. h. konkret von welcher Gruppe bzw. welchen Gruppen er ein Teil ist (vgl. Lewin 1953, S. 205-207). Für die Diagnostik des Verhaltens einer Person jedenfalls ist die Bestimmung der „Stellung“ (Lewin 1953, S. 207) einer Person hinsichtlich seines Gruppenzugehörigkeitsgefüges von zentraler Bedeutung, denn „(...) diese Stellung bestimmt sein Verhalten weitgehend“ (Lewin 1953, S. 207). Lewin beschreibt auch hier ein Beispiel, wenn er ausführt:

„Ein Mensch zum Beispiel, der in eine Versammlung tritt, kann einen Augenblick zweifeln, ob er dazugehört. Oder um ein Beispiel von einer weniger vorübergehenden Situation zu nehmen, ein neues Mitglied in einem Klub kann sich einige Monate lang unsicher fühlen, ob er akzeptiert ist oder nicht. Diese Unklarheit der Situation, diese Unsicherheit über den Boden, auf dem er handelt, führt im allgemeinen zu einer Unsicherheit im Verhalten. Der Betreffende fühlt sich nicht zu Hause und ist daher mehr oder weniger befangen, gehemmt oder geneigt, zu übertreiben.“ (Lewin 1953, S. 207)

Die Erziehung – so deutet sich mit Lewin immer klarer ab – muss dem Menschen helfen, Klarheit über seine sozialen Zugehörigkeiten und damit seine Stellung im Gefüge zu erlangen, denn nur dann steht der Mensch auf festem und sicheren Boden, der wiederum die Grundlage für ein „ausgewogenes (...) Verhalten“ (Lewin 1940, S. 238) bildet (vgl. Lewin 1940, S. 254-256). Lewin beschreibt diese Erziehung hinsichtlich ihrer generellen bzw. allgemeinen Prinzipien als „(...) *wahr, offen und realistisch*“ (Lewin 1940, S. 254; Hervorhebungen KL). Dies wiederum stellt – Lewin folgend – Angehörige einer Minderheit bei der Erziehung möglicherweise vor größere Herausforderungen als Angehörige einer „bevorrechtigteren Gruppe“ (Lewin 1940, S. 246), es gilt aber nichtsdestoweniger für Angehörige der einen wie der anderen Gruppe. Es gilt für Lewin bei der besonderen „jüdischen Erziehung“ genauso wie bei der „(...) sexuellen oder jeder anderen Erziehung“ (Lewin 1940, S. 254) (vgl. ebd.).

2.6 Zwischenfazit – Die Feldtheorie und ihr erziehungswissenschaftliches Potential

Wenn nun dieser erste rekonstruierende und reorganisierende bzw. systematisierende Abschnitt dieser Arbeit beträchtliche Ausmaße angenommen hat, so ist dies zwei miteinander verbundener Aspekte geschuldet: Zum einen der vielschichtigen interdisziplinären Komplexität der Lewinschen Feldtheorie und zum anderen, dass sie nur als Ganzes – gewissermaßen als ‚Gestalt‘ – inhaltlich verständlich wird. Der Forscher ist bei einer eingehenden Analyse der Feldtheorie gezwungen sich interdisziplinär mit den unterschiedlichsten Fachbereichen auseinanderzusetzen, die Mathematik und hier die nicht-metrischen Räume seien an dieser Stelle nur als besonders herausforderndes Beispiel genannt. Zudem ist es aufgrund der systematischen Konzeptionierung als ‚Gestalt‘ kaum möglich, lediglich einzelne Aspekte der Feldtheorie herauszugreifen ohne die Systematik der Feldtheorie zu zerstören und lediglich bruchstückhaftes und unvollständiges Wissen zu liefern. In diesem Sinne wurde mit dem ersten Abschnitt der Versuch einer ‚Verdichtung‘ der Lewinschen Feldtheorie unternommen. Diese ‚Verdichtung‘ geht bei aller notwendigen Deskription über die reine Reproduktion hinaus, weil sie zugleich einen Versuch darstellt, die Ausführungen Lewins für die Erziehungswissenschaft zu ordnen und zu strukturieren. Hierbei mag an verschiedenen Stellen der Eindruck starker Deskription möglicherweise auch zu vieler direkter Zitate entstanden sein. Dies jedoch war eine bewusste Entscheidung des Verfassers dieser Arbeit, da es aufgrund der Tatsache des langsamen Verschwindens der Originalliteratur aus dem wissenschaftlichen Diskurs schwierig ist noch an die tatsächlichen Originale heranzukommen. Eine Überprüfung der hier beschriebenen Feldtheorie wird damit stark erschwert.

Bei der Auswahl der bearbeiteten Texte stand neben ihrer Zugänglichkeit stets die Frage nach der erziehungswissenschaftlichen Relevanz im Mittelpunkt. Das quantitative Ausmaß dieses ersten Teiles ist damit auch ein indirekter Hinweis auf die Relevanz der Feldtheorie für die Erziehungswissenschaft insgesamt. Diese Relevanz jedoch ergibt sich aufgrund einer fehlenden erziehungswissenschaftlichen Systematik nicht ohne weiteres von selbst, sie muss aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Beiträgen Lewins Baustein für Baustein herausgearbeitet werden. Es stellt für sich genommen bereits eine große Herausforderung dar, der Systematik der Lewinschen Feldtheorie überhaupt (also auch in psychologischer Hinsicht) zu folgen, weil Lewin zwar in einer Überschrift vorgibt, sich beispielsweise mit dem Thema der „Umweltkräfte in Verhalten und Entwicklung des Kindes“ (vgl. Lewin 1931b, S. 169-214) zu beschäftigen, doch wer an dieser Stelle eine Spezifizierung auf die Situation des Kindes erwartet, der wird schnell gewahr, dass Lewin viel weitere Bereiche abhandelt und nur – quasi – zwischen den Zeilen und an

einzelnen Stellen tatsächlich explizit diese in der Überschrift angedeutete Situation des Kindes beleuchtet. In umgekehrter Weise gilt dann quasi analog, dass sich Lewin in Beiträgen wie etwa den „Sozialpsychologische[n] Unterschiede[n] zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland“ (Lewin 1953, S. 22-62), wo der Leser eher einen interkulturellen Vergleich der beiden Länder erwarten würde, intensiv mit der unterschiedlichen Wirkung von „Erziehungsatmosphären“ (Lewin 1953, S. 33) auseinandersetzt. Dass es sich hierbei nicht um exemplarische Einzelbeispiele handelt sondern vielmehr um eine Art Verfahrensweise Lewins wird in vielen anderen Beiträgen auf ähnliche Weise deutlich: Um hier ein weiteres Beispiel zu nennen, sei auf den 1942 veröffentlichten Beitrag „Feldtheorie und Lernen“ (Lewin 1942a, S. 102-125) verwiesen, bei dem über weite Strecken nochmals die Charakteristika der Feldtheorie ganz allgemein und ohne direkten Bezug zum Lernen abgehandelt werden (vgl. ebd.). Zahlreiche Aspekte werden aufgegriffen und angerissen um dann an anderer Stelle, in einem auf den ersten Blick andersartigen Kontext, vertieft zu werden. Man mag auch dies auf den ersten Blick und aus heutiger Sicht als Schwachpunkt der Feldtheorie betrachten, aber dabei verkennt man zwei Aspekte, von denen zumindest der erste im Bisherigen deutlich geworden sein sollte: Lewin war durch und durch ein früher Systemdenker und -theoretiker und die Feldtheorie als solche ist ein in sich geschlossenes aber dynamisches und zusammenhängendes Theoriegebäude von abgeleiteten Begriffen und Konstrukten. Dieses zusammenhängende Theoriegebäude wird auch in der nicht zu umgehenden Untergliederung in zahlreiche Unterkapitel, die jeweils unterschiedlichen Theorieebenen und -facetten, angehören, deutlich. In Ergänzung dessen muss man hierbei auch bedenken, dass Lewins Schaffenszeit durch seinen frühen Tod (1947) begrenzt war und dadurch eine noch größere Klarheit und Strukturiertheit in Details bzw. eine Kristallisation an vielen Stellen verhindert hat. Diese Kristallisation fehlt auch deshalb, weil Lewin selbst auf eine zusammenfassende Veröffentlichung etwa in Form eines Lehrwerks verzichtet hat. Auch die noch heute erscheinende „Feldtheorie in den Sozialwissenschaften“ (Lewin 2012) ist nicht von Lewin selbst zusammengestellt, sondern eine Aufsatzsammlung, die im wesentlichen von Lewin-Schülern konzipiert wurde und einen recht begrenzten Zeitraum (1939-1947) erfasst. Der frühe Lewin fehlt wie ersichtlich in dieser Zusammenstellung ganz. Lewin selbst konzentrierte sich ganz auf die Publikation einzelner Forschungsbeiträge und Studien und dies vor allem in der Fachzeitschrift „Psychologische Forschung“. Auch dies – i. e. dieses Verhalten – kann ganz im Sinne seiner Theorie als Folge seiner spezifischen Haltung gesehen werden (vgl. hierzu Marrow 2002; Lück 2001), keine „Denkschule“ begründen zu wollen. Allein, es erschwerte offensichtlich schon damals und es verkompliziert vor allem heute einen systematischen Zugang zu seinem Denken. Wer sich jedoch trotz dieser Schwierigkeiten auf den beschwerlichen Weg macht, sich mit Lewins Denken

systematisch auseinanderzusetzen, dem erscheint die Feldtheorie bestechend klar und einfach und man hat bei der Analyse und Rekonstruktion der Lewinschen Feldtheorie nicht selten das Gefühl, verdichtend – kritisch könnte man sicherlich auch sagen ‚redundant‘ – immer um denselben Punkt zu kreisen. De facto trägt dieses Gefühl nicht, denn im Mittelpunkt steht stets die feldtheoretische Kardinalformel $V = f(P, U)$. Um jedoch diese ebenfalls auf den ersten Blick banal wirkende Formel in ihrer ganzen Tragweite zu erfassen, ist es notwendig, dieser eben beschriebenen Vielschichtigkeit in all ihren Facetten nachzufolgen.

Vielleicht ist all dies auch der Grund, warum Lewin, wie er selbst ausführt „(...) oft (...) gebeten [wurde], jene wesentlichen Züge des feldtheoretischen Ansatzes, die ihn am klarsten von anderen theoretischen Orientierungen unterscheiden (...)“ (Lewin 1942a, S. 102) zu benennen. Lewin umschreibt diese „(...) grundsätzlichen Charakteristika der Feldtheorie“ (ebd.) wie folgt:

„(...) die Anwendung einer konstruktiven anstelle einer klassifizierenden Methode; das Interesse für die dynamischen Aspekte der Ereignisse; der psychologische anstelle eines physikalischen Ansatzes; die von der Gesamtsituation ausgehende Analyse; die Unterscheidung zwischen systematischen und historischen Problemen; die mathematische Darstellung des Feldes.“ (Lewin 1942a, S. 102)

Alle diese Aspekte sollten im Vorangehenden Abschnitt deutlich geworden sein. Die Beleuchtung, Klärung, Rekonstruktion und Systematisierung dieser Charakteristika – und dies insbesondere für die Erziehungswissenschaft – bildete den Ausgangspunkt für die Gliederung des ersten Abschnittes dieser Arbeit.

Angesichts der Vielschichtigkeit und des detaillierten Umfangs der bisherigen Ausführungen sollen an dieser Stelle zur überblickartigen Orientierung nochmals die von Lewin angeführten Grundzüge und Charakteristika der Feldtheorie kurz zusammengefasst werden (vgl. hierzu auch Lewin 1942a, S. 102ff.) auch weil sie ein zentrales Fundament für das weitere Vorgehen in dieser Arbeit bilden und an verschiedenen Stellen auf diese Charakteristika zurückzukommen sein wird. Im Folgenden wird jedes Charakteristikum in rückschauender Weise nochmals an die jeweiligen Kapitel dieser Arbeit angebunden so dass dort gegebenenfalls nochmals eine vertiefte Auseinandersetzung stattfinden kann. Gleichzeitig stellt jedes der folgenden Charakteristika eine erste Teilantwort auf die Frage dar, warum die Feldtheorie auch heute noch für die Erziehungswissenschaft relevant sein könnte. Hierfür sollen die Ausführungen Lewins zu den einzelnen Charakteristika jeweils kurz in ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft beleuchtet werden:

1. *Die konstruktive Methode*

Das Charakteristikum der Konstruktivität in der Feldtheorie wurde insbesondere im Kapitel über die „Abkehr vom aristotelischen Denken“ ausführlich

beleuchtet (siehe Kapitel 2.2, S. 42ff.). Für Lewin bildet die „konstruktive Methode“ (Lewin 1942a, S. 102) den Gegenpol zur in der zeitgenössischen Psychologie nach wie vor vorherrschenden „klassifizierenden Methode“ (ebd.) (vgl. ebd.). Das Problem, das sich für Lewin aus der hier praktizierten Klassifizierung ergibt ist, dass diese die Abstrahierung vom individuellen Fall erfordert (vgl. Lewin 1942a, S. 102). Damit jedoch „(...) gibt es keinen logischen Weg zurück vom Allgemeinen zum individuellen Fall“ (ebd.). Vom einzelnen Kind wird abstrahierend auf „(...) Kinder einer bestimmten Altersstufe oder ökonomischen Klasse (...)“ (ebd.) geschlossen (vgl. Lewin 1942a, S. 102). Dies an sich wäre noch kein Problem, wenn nicht umgekehrt nun vom allgemeinen nur durch Abstraktion gewonnenen Begriff des ‚Kindes‘ wieder zurück auf den individuellen Fall, i. e. das einzelne konkrete Kind, geschlossen werden würde. Dies nämlich stellt für Lewin eben keinen zulässigen logischen Weg dar, zumindest keinen der dem „(...) Lehrer oder Psychotherapeuten von (...) Nutzen“ (Lewin 1942a, S. 102) wäre, wenn es ihm um ein wirkliches und gründliches Verständnis des einzelnen Falles ginge (vgl. Lewin 1942a, S. 102/103). Hierfür bedarf es für Lewin der eben besagten „konstruktiven Methode“ (Lewin 1942a, S. 103), die darauf beruht, den konkreten Einzelfall „(...) mit Hilfe weniger ‚Konstruktionselemente‘“ (Lewin 1942a, S. 103) zu beleuchten (vgl. ebd.). Genau diese „Konstruktionselemente“ (ebd.), worunter Lewin z. B. die ‚(psychologische) Kraft‘, den ‚(psychologischen) Ort‘ (vgl. ebd.) aber auch ‚Barrieren‘, ‚Grenzen‘, ‚Richtungen‘ und ‚Bereiche‘ versteht, sind das Grundgerüst der Feldtheorie und sie wiederum erlauben eine „genetische“ (Lewin 1942a, S. 102) bzw. genotypische in die Tiefe gehende Erklärung eines individuellen Falles, wohingegen die Klassifizierung für Lewin auf der phänotypischen Ebene des Allgemeinen verharrt. Lewin zieht an dieser Stelle Vergleiche zu anderen Wissenschaften, die ebenfalls eine Entwicklung von der phänotypischen Klassifizierung zur „genetischen Methode“ (Lewin 1942a, S. 102) durchlaufen haben, so etwa die Geometrie, die „(...) von einer ‚klassifizierenden‘ (‚Gruppierung geometrischer Figuren nach ihrer ‚Ähnlichkeit‘) zu einer ‚konstruierenden‘ oder ‚genetischen‘ Methode über[ging] (Gruppierung der Figuren nach der Art und Weise, wie sie hergestellt oder voneinander abgeleitet werden können)“ (Lewin 1942a, S. 102) (vgl. ebd.). Eine solche Entwicklung – so kann man Lewin hier zusammenfassen – müsse auch die Psychologie absolvieren.

Es ließe sich an dieser Stelle für die Erziehungswissenschaft intensiv die Frage diskutieren, inwieweit Lewins Erörterungen und die daraus resultierende Kritik an einer „klassifizierenden Methode“ (Lewin 1942a, S. 102) sowie die daraus abgeleitete notwendige Konsequenz einer „konstruktiven Methode“ (Lewin 1942a, S. 102) (vgl. ebd.) nicht ebenso für die zeitgenössische

Pädagogik, ja sogar die gegenwärtige Erziehungswissenschaft und insbesondere die empirische Bildungsforschung ebenso zutreffen wie für die Psychologie seinerzeit? Konkret müsste die Frage lauten, inwiefern die erziehungswissenschaftliche Forschung tatsächlich den Schritt „(...) von einer ‚klassifizierenden‘ (...) zu einer ‚konstruierenden‘ oder ‚genetischen‘ Methode (...)“ (Lewin 1942a, S. 102) vollzogen hat? In diesem Kontext müsste zentral die Frage im Mittelpunkt stehen, welche Rolle der konkrete Einzelfall hinsichtlich seiner konstruktiven Gesetzmäßigkeiten in der Erziehungswissenschaft und hier insbesondere in der Forschung spielt? Hier sei nur ein Aspekt benannt, der einen Hinweis auf eine mögliche Antwort gibt: Es gilt in der empirischen Forschung nach wie vor als legitim, ja sogar als methodisch geboten, ‚Ausreißer‘ nach oben oder unten aus statistischen Berechnungen herauszunehmen, in der Regel verbunden mit der Begründung, dass diese ein Ergebnis verzerren bzw. verfälschen. Verbunden ist dieses Vorgehen indirekt mit einer Argumentation, dass man nur indem man ‚Ausreißer‘ eliminiert dem ‚wahren Kern‘ einer Gesetzmäßigkeit bzw. Korrelation näherkommt. Die Frage müsste jedoch – zumindest wenn man Lewins galileischer Argumentation folgen wollte – lauten, ob nicht auch dieser ‚Ausreißer‘ einer Gesetzmäßigkeit folgt?

2. *Der dynamische Ansatz*

Die „psychologische Kraft“ (Lewin 1942a, S. 103) ist vielleicht neben dem „psychologischen Ort“ (ebd.) der wichtigste Begriff in Lewins Feldtheorie. Er bringt den Aspekt der Dynamik und Veränderung zum Ausdruck (vgl. Lewin 1942a, S. 103). Eine Kraft wirkt immer in *Zeit und Raum*. Wenn Lewin mit seiner Feldtheorie Verhalten, das ja letztlich ebenfalls Veränderung in *Zeit und Raum* bedeutet, erklären will, so bedarf es beider Konstrukte, wobei Lewin mit der Dynamik insbesondere die Kraft im Blick hat: „Wir bedürfen wissenschaftlicher Konstrukta und Methoden, welche die dem Verhalten zugrundeliegenden Kräfte behandeln.“ (Lewin 1942a, S. 103). Dies allerdings muss, so Lewin, „(...) auf eine methodologisch einwandfreie Art und Weise geschehen“ (Lewin 1942a, S. 103). An anderer Stelle dieser Arbeit wurden bereits die für Lewin entscheidenden Eigenschaften einer Kraft ausführlich beleuchtet (siehe Kapitel 2.5.1, S. 140ff.), hier genügt es daher nur nochmals diese aus dem physikalischen Kraftbegriff abgeleiteten Eigenschaften zu benennen: Es sind dies die Aspekte der *Richtung*, der *Stärke* und des *Angriffspunktes* einer Kraft (vgl. Lewin 1931b, S. 180). Diese Aspekte müssen bedacht werden, wenn es um die Analyse von Verhalten und der darin zum Ausdruck kommenden Dynamik geht und sie bedürfen einer geeigneten Darstellung, die Lewin in der Topologie und der Vektormathematik

findet (vgl. hierzu ebd.). Aus diesen Aspekten einer Kraft leitet Lewin zentrale psychologische Begriffe seiner Feldtheorie wie beispielsweise den Anforderungscharakter bzw. Valenzen ab (vgl. Lewin 1931b, S. 180).

Hier ergibt sich möglicherweise für die Erziehungswissenschaft nicht dieselbe Dringlichkeit bzw. Problematik wie beim ersten Charakteristikum der „konstruktiven Methode“, weil gerade die Beachtung und Einbeziehung der neueren Motivationsforschung, die sich im Übrigen nicht selten explizit auf Lewin beruft (vgl. z. B. Rudolph 2003), ja die Bedeutung von Aspekten wie extrinsischen und intrinsischen Antrieben, die letztlich der Kraftvorstellung Lewins sehr nahe kommen, heute eine große Relevanz in erziehungswissenschaftlichen Kontexten haben. Dennoch bleibt hier festzuhalten, dass Lewin mit der Topologie und der Vektormathematik auch Hilfsmittel erarbeitet, diese Kräfte zu beschreiben und darzustellen. Dieser Aspekt von Lewins Schaffen wiederum wird kaum rezipiert. Auch die Frage welche Rolle Räumlichkeit und Veränderungen dieser Räumlichkeit bzw. in der Räumlichkeit in der Erziehungswissenschaft spielen wird weitestgehend übergangen. Eine These, die weiter untersucht werden müsste könnte daher sein, ob der exakten und systematischen Analyse und Untersuchung von wirkenden Kräften im Feld des Kindes als Ursache für Entwicklung und Verhalten damit wichtige instrumentelle Hilfsmittel fehlen?

3. *Der psychologische Ansatz*

So wie sich Lewin oben von der „klassifizierenden Methode“ (Lewin 1942a, S. 102) distanziert, so grenzt er sich mit dem Begriff des „psychologischen Ansatz[es]“ (Lewin 1942a, S. 103) vom Physikalismus ab, wie er ihn etwa im Behaviorismus mit seinem „(...) Verlangen nach Ausschaltung psychologischer Beschreibungen (...)“ (Lewin 1942a, S. 103) sieht (vgl. ebd.). Auch Lewin verwendet physikalische Begriffe und orientiert sich bei seinen Konstrukten an der Physik aber – und das scheint der zentrale Unterschied zu sein – werden diese in die psychologische Situation übertragen:

„Nach meinem Dafürhalten liegt eines der grundlegenden Kennzeichen der psychologischen Feldtheorie in der Forderung, das Feld, durch welches ein Individuum bestimmt ist, nicht in ‚objektiv, physikalischen‘ Begriffen zu beschreiben, sondern in der Art und Weise, wie es für das Individuum zu der gegebenen Zeit existiert (vgl. Koffka 1935).“ (Lewin 1942a, S. 103/104)

Der Unterschied den Lewin hier beschreibt könnte auch mit den Begriffen Psychologismus versus Physikalismus oder Objektivismus versus Subjektivismus bezeichnet werden. Um individuelles Verhalten zu verstehen, bedarf es für Lewin nicht einer möglichst exakten *metrischen Bestimmung objektiv*

messbarer Fakten eines Feldes, sondern es geht zentral darum zu verstehen, wie ein Individuum diese Fakten und Objekte wahrnimmt und interpretiert (vgl. Lewin 1942a, S. 104/105). Lewin unterstreicht die Konsequenz und Bedeutung dieser Position in folgender Passage:

„Nie wird ein Lehrer ein Kind mit Erfolg angemessen leiten können, wenn er nicht die *psychologische Welt* verstehen lernt, in der das individuelle Kind lebt. Eine Situation ‚objektiv‘ beschreiben heißt in der Psychologie in Wirklichkeit: die Situation als die Gesamtheit jener Fakten und ausschließlich jener Fakten beschreiben, die das Feld des betreffenden Individuums ausmachen. Diese Welt des Individuums durch die Welt des Lehrers, des Arztes oder sonst jemandes zu ersetzen ist nicht objektiv, sondern falsch.“ (Lewin 1942a, S. 104; Hervorhebung DB)

Ausführlich wurden diese Aspekte von Lewins Feldtheorie in dieser Arbeit im Kapitel über das „Lebensraumkonzept“ beleuchtet (siehe S. 101ff.). Hier wurde deutlich, dass Lewin in der Feldtheorie den psychologischen Ansatz insbesondere durch die Verwendung der spezifischen Begriffe der „quasi-physikalischen, quasi-sozialen und quasi-begrifflichen Fakten im Lebensraum“ (Lewin 1969, S. 45) realisiert (vgl. Lewin 1969, S. 45-48). Zentral ist hierbei für Lewin jeweils der Grundsatz, das nur relevant für die Analyse ist, was „(...) wirklich ist, was wirkt“ (Lewin 1969, S. 45) (vgl. ebd.).

Auch hier ergibt sich möglicherweise und auf den ersten Blick betrachtet nicht dieselbe Dringlichkeit bzw. Problematik wie beim ersten Charakteristikum der „konstruktiven Methode“, weil sich beispielsweise insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Forschung die Triangulation bzw. mehrperspektivische Betrachtung und Erhebung durchgesetzt hat und insbesondere etwa die konstruktivistische Didaktik die Bedeutung subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsprozesse in Erziehungsprozessen betont (vgl. z. B. Siebert 1999, 2005; Reich 2010; Voß 2002). Dennoch bleibt hier zumindest festzuhalten, dass Lewin mit der Forderung einer radikalen Hinwendung zum Subjekt seiner Zeit offensichtlich weit voraus war. Zudem liefert Lewin mit den unterschiedlichen Aspekten der „quasi-physikalischen, quasi-sozialen und quasi-begrifflichen Fakten im Lebensraum“ (Lewin 1969, S. 45) konkrete Konstrukte für eine differenzierte Betrachtung dieser subjektiven Wahrnehmung. Hierdurch lassen sich konkrete erziehungswissenschaftlich relevante Fragen ableiten wie beispielsweise: Wie nimmt das Kind den Raum in dem es sich *jetzt im Moment* befindet wahr? Wo findet es Rückzugsmöglichkeiten? Wo sind Bereiche, die mit größeren Spannungen verbunden sind und die es deshalb vielleicht lieber meidet? Wie erlebt das Kind seine *momentanen Beziehungen* in der Gruppe? Und nicht zuletzt sollte man in Anlehnung an die „quasi-begrifflichen Fakten“ (Lewin 1969, S. 45) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gerade bei der Verwendung von

Schülerfragebögen viel häufiger die Frage stellen, was genau eigentlich ein Kind unter bestimmten Begriffen tatsächlich versteht? Alle diese Fragen wiederum stehen nicht unbedingt im Fokus der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung, sie sind aber zentral für ein systematisches Verständnis der pädagogischen Wirklichkeit.

4. *Die Bedeutung des gegenwärtigen Feldes*

In Erweiterung und Ergänzung des „psychologischen Ansatzes“ (Lewin 1942a, S. 103) und der von Lewin hierfür geprägten Begriffe der „quasi-physikalischen, quasi-sozialen und quasi-begrifflichen Fakten im Lebensraum“ (Lewin 1969, S. 45) benennt Lewin an anderer Stelle auch den Aspekt der „Quasi-Geschichtlichkeit“ (Lewin 1931a, S. 264). Dieser Aspekt wurde in dieser Arbeit ebenfalls bereits im Kapitel zum „Lebensraumkonzept“ ausführlich beleuchtet (siehe S. 101ff.). Lewin betont damit, dass in und seit der galileischen Wissenschaft bei einem konkreten Geschehensablauf präzise differenziert wird zwischen dem „Quasi-Geschichtlichen“ (Lewin 1931a, S. 264) eines konkreten Geschehens und den für die „Dynamik maßgebenden Faktoren“ (ebd.) (vgl. Lewin 1931a, S. 264). Man könnte in Ergänzung zur Lewinschen oben zitierten Position, dass nur „(...) wirklich ist, was wirkt“ (Lewin 1969, S. 45) für das Geschichtliche ausführen, dass nicht alles Geschichtliche automatisch auch wirkt. Lewin verweist auf einen Widerspruch in der Psychologie, wenn er folgendes ausführt:

„Die meisten Psychologen vertreten die Ansicht, daß die teleologische Herleitung des Verhaltens aus der Zukunft nicht zulässig ist. Die Feldtheorie besteht darauf, daß die Herleitung des Verhaltens aus der Vergangenheit nicht weniger metaphysisch ist, da vergangene Ereignisse jetzt nicht existieren und daher jetzt keine Wirkung haben können.“ (Lewin 1942a, S. 105)

Es sei denn, und hierin besteht die „Quasi-Geschichtlichkeit“ (Lewin 1931a, S. 264), sie sind psychologisch gegenwärtig (vgl. Lewin 1942a, S. 105). Dann jedoch wirken diese historischen Ereignisse für Lewin „indirekt“ (Lewin 1942a, S. 105). Man könnte dann jedoch darüber streiten, ob es sich dann überhaupt noch um ‚Geschichtliches‘ handelt. Nur das „gegenwärtige Feld“ (Lewin 1942a, S. 105) kann für Lewin mittels Kräften das momentane Verhalten beeinflussen (vgl. ebd.). Das Problem, das entsteht, wenn gegenwärtiges Verhalten direkt und in gewisser Weise objektiv aus einem „vergangenen Feld“ (Lewin 1942a, S. 105) erklärt wird, sieht Lewin in der Tatsache, dass man nicht sicher sagen könne, ob „(...) in der Zwischenzeit andere Ereignisse das Feld wieder verändert haben oder nicht“ (Lewin 1942a, S. 105) (vgl.

ebd.). Die Feldtheorie ist deshalb nicht ahistorisch, denn die „Quasi-Geschichtlichkeit“ spielt ja eine entscheidende Rolle, aber sie bedarf „(...) einer wesentlich exakteren analytischen Behandlung“ (Lewin 1942a, S. 106) der Sachverhalte (vgl. Lewin 1942a, S. 105/106).

Die Frage, die sich hier für die Erziehungswissenschaft aufdrängt ist die, wie man hier mit der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft zur Erklärung bestimmter Phänomene umgeht? Welche Rolle spielt im erzieherischen Handeln aber auch der Forschung der *tatsächliche gegenwärtige Moment*? Ja man müsste mit Lewin sogar noch radikaler formulieren: Welche Rolle spielt im erzieherischen Handeln aber auch der Forschung der *tatsächliche gegenwärtige Moment des Kindes bzw. Schülers*? Was sind die Aspekte seiner individuellen Geschichtlichkeit, die jetzt im Moment präsent sind und wirken? Dies wiederum würde eine noch radikalere Hinwendung zum einzelnen Kind erfordern, denn letztlich lässt sich diese momentan wirksame Geschichtlichkeit nur im Dialog erfahren bzw. erforschen. Für die Forschung würde sich daraus die Forderung ableiten, dass noch viel radikaler die Innenperspektive des Kindes beleuchtet werden müsste.

5. *Die Bedeutung der Gesamtsituation*

Lewin unterstreicht mit diesem Charakteristikum welch herausragende Relevanz in der Feldtheorie dem Zusammenwirken unterschiedlicher Kräfte bzw. allgemeiner formuliert den Begriffskonstrukten untereinander zukommt, wenn Verhalten analysiert werden soll. Entscheidend ist für Lewin hierbei die „(...) Art und Weise des analytischen Vorgehens“ (Lewin 1942a, S. 104) (vgl. ebd.). Eine Analyse beginnt für Lewin nicht mit der Erfassung der Mikroebene bzw. den Details einer Situation, sondern mit der Untersuchung der „Gesamtsituation“ (Lewin 1942a, S. 104) bzw. der „makroskopische[n] Situation[en]“ (Lewin 1942a, S. 105) (vgl. ebd.). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Analyse auf der Makroebene verharrt, sondern das Verständnis der „Gesamtsituation“ (Lewin 1942a, S. 104) ist lediglich der erste aber notwendige Schritt für ein gründliches Verständnis von Verhalten (vgl. Lewin 1942a, S. 104/105). Lewin prägte für diesen ersten Schritt den Begriff der „Approximation“ (Lewin 1942a, S. 104), dessen Ziel eine „Charakterisierung der Gesamtsituation“ (ebd.) darstellt (vgl. ebd.). In diesem Sinne gilt es die von Lewin häufig benutzen Begriffe der „Atmosphäre“ (Lewin 1942a, S. 105) oder des „Raums freier Bewegung“ (ebd.) zu verstehen. Es sind dies in gewisser Weise „Eigenschaften des ganzen Feldes“ (Lewin 1942a, S. 105 auf Köhler 1940 verweisend), die wiederum die einzelnen Elemente, Objekte und Ereignisse hinsichtlich ihrer Bedeutungen und damit verbundenen Kräfte, die in einer Momentansituation wirken, ganz wesentlich bestimmen

(vgl. Lewin 1942a, S. 104/105). Lewin ist sich der Schwierigkeiten und wissenschaftlichen Vorbehalte eines solchen Vorgehens durchaus bewusst, doch gibt er folgendes zu bedenken:

„Bedenkt man (...) nur einen Augenblick die fundamentale Bedeutung, welche in physikalischen Ereignissen dem Gravitationsfeld, dem elektrischen Feld oder der Größe des Druckes zukommt, wird man es weniger überraschend finden, in der Psychologie für Probleme der Atmosphäre eine entsprechende Bedeutung zu entdecken (...) Jedes Kind geht selbst auf geringe Änderungen der sozialen Atmosphäre, wie etwa des Grades der Freundlichkeit oder der Sicherheit, ein.“ (Lewin 1942a, S. 105)

Es ist kein plumper Physikalismus den Lewin hier vertritt, wenn er auf die Bedeutung und Funktion von Feldern in der Physik verweist, sondern wiederum lediglich der Ausgangspunkt für einen Transfer in die Psychologie. Seine Begriffskonstrukte die stets um die maßgebliche Formel $V=f(P, U)$ kreisen stellen den Versuch dieses psychologischen Transfers dar und die Idee des Ganzen bzw. des Feldes nimmt im Verlauf von Lewins Schaffen eine zunehmend zentralere Rolle ein. Das sieht man auch daran, dass sich gerade der Begriff der „psychologischen Atmosphäre“ (Lewin 1942a, S. 105) erst langsam und beständig herauskristallisiert.¹⁸² Zentrale Bedeutung gewinnt hierbei das Iowa Child Welfare Forschungsprojekt (1939) das unter Leitung von Lewin gemeinsam mit Lippitt und White (vgl. 1939) durchgeführt wurde und dessen vielleicht wichtigstes Ergebnis für Lewin darin besteht, dass es „(...) möglich [ist], die psychologische Atmosphäre recht getreu [empirisch] zu bestimmen und zu messen“ (Lewin 1942a, S. 105).

Das hier zusammengefasste Charakteristikum der Bedeutung der Gesamtsituation bei einer Analyse des Verhaltens wurde an verschiedenen Stellen dieser Arbeit ausführlich beleuchtet (siehe z. B. S. 236ff. und S. 247ff.), und in seiner möglichen Anwendung im Unterkapitel „Iowa Child Welfare Project“ (siehe S. 283ff.) erläutert. Die erziehungswissenschaftliche Forschung im schulpädagogischen Feld wird heute eher durch die Untersuchung von Mikroprozessen bestimmt: Fragestellungen greifen einzelne Aspekte (Aufgabekultur, Lernprozessbeileitung etc.) der pädagogischen Situation heraus ohne diese in eine pädagogische „Gesamtsituation“ (Lewin 1942a, S. 104) wie sie Lewin im Blick hat und ausführlich beschreibt (siehe hierzu nochmals S. 236) einzubetten. Wenn allerdings wahr sein sollte, was Lewin sagt, nämlich dass sich die Mikroprozesse erst aus der Makroebene heraus

¹⁸² Zwei weitere Beiträge Lewins in dem der Begriff der „Atmosphäre“ eine sehr zentrale Rolle spielt erschienen 1946 unter dem Titel „Verhalten und Entwicklung als eine Funktion der Gesamtsituation“ (Lewin 1946, S. 271-329) sowie 1939 unter dem Titel „Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie“ (Lewin 1939, S. 168-191).

ergeben, dann fehlt dieser Forschung ein zentrales Element. Dass es schwierig ist, diese „Gesamtsituation“ (Lewin 1942a, S. 104) zu bestimmen, wie ja Lewin selbst sagt, befreit diese Forschung nicht von den großen Vorbehalten, die sich aus dieser Tatsache ergeben. Lewin liefert auch hier in Form der „Erziehungsatmosphäre“ (Lewin 1953, S. 33) konkrete feldtheoretische konzipierte Konzepte und Konstrukte, die allerdings in der erziehungswissenschaftlichen Forschung heute keine Rolle spielen.

6. *Die mathematische Darstellung eines Feldes*

Welch große Bedeutung die Mathematik für Lewin und die Feldtheorie einnimmt, dürfte bis hierher deutlich geworden sein. In gewisser Weise könnte man die Mathematik sogar als den Nukleus seines Denkens und Forschens bezeichnen. Im Kapitel über die „Mathematische Fundierung der Feldtheorie“ wurde die ‚Lewinsche Mathematik‘ ausführlich und systematisch vorgestellt (siehe S. 67ff.). Die gesamte Feldtheorie ist quasi ohne Mathematik undenkbar. Sie ist durch und durch mit mathematischen Konstrukten und Begriffen verwachsen. Die Feldtheorie steht auf einem mathematischen Fundament ohne das für Lewin eine Wissenschaft nicht denkbar ist (vgl. Lewin 1942a, S. 106):

„Damit wissenschaftliche Ableitungen möglich werden, muß die Psychologie eine logisch zwingende und zugleich mit den konstruktiven Methoden übereinstimmende Sprache verwenden.“ (Lewin 1942a, S. 106)

Mathematik also ist für Lewin diese „Sprache“ bzw. das Vehikel das es erlaubt, logische Beziehungen zwischen den verschiedenen Begriffen und Konstrukten herzustellen. Was Lewin hierbei im Blick hat ist jedoch nicht die Mathematik des euklidischen Raumes bzw. die Mathematik der Zahlen, die bis heute in der empirischen Wissenschaft alles dominiert, sondern vielmehr die Mathematik der Beziehungen, genauer der nicht-metrischen Beziehungen (vgl. hierzu Lewin 1942a, S. 106). Um es noch genauer auf den Punkt zu bringen könnte man auch von der Geometrie sprechen, die Lewin im Blick hat, allerdings auch hier wiederum nur einschränkend von „gewissen Arten der Geometrie“ (Lewin 1942a, S. 106) (vgl. ebd.). Es geht also für Lewin zunächst einmal darum, dass passende mathematische „Werkzeug“ (ebd.) für die Psychologie (wie für jede andere Wissenschaft auch) zu finden (vgl. Lewin 1942a, S. 106). Und dieses „Werkzeug“ (ebd.) gilt es für Lewin zunächst einmal zu begründen:

„Noch um 1900 wurde eifrig dafür und dawider argumentiert, ob in einer derart ‚qualitativen‘ Wissenschaft wie der Psychologie der Gebrauch von Zahlen zulässig sei.

Viele Philosophen führten gegen ihre Verwendung die Begründung an, Zahlen seien für die physikalischen Wissenschaften charakteristisch. Heute [1942] ist die Verwendung von Zahlen in der psychologischen Statistik völlig anerkannt.“ (Lewin 1942a, S. 106)

Was Lewin hier für die Psychologie des Jahres 1942 konstatiert, gilt bis heute für die Psychologie und die Sozialwissenschaften unbestritten. Mathematik ist unumstritten und findet in Form von Statistik statt. Gegen diese bedingungslose und ausschließende Anerkennung und die Möglichkeiten der Statistik jedoch argumentiert Lewin – wie in dieser Arbeit aufgezeigt – an verschiedenen Stellen (vgl. Lewin 1942a, S. 106).¹⁸³ Was er im Blick hat ist vor allem die Geometrie, die ebenso wie die Statistik „(...) jeder Wissenschaft als Werkzeug verfügbar [ist]“ (Lewin 1942a, S. 106). Die Geometrie und hier die „Zweige“ (ebd.) der Topologie und der Vektormathematik sind für Lewin aus verschiedenen Gründen – die Lewin in folgender Passage beschreibt – die besser geeigneten mathematischen Mittel als die Statistik:

„Die topologischen und Vektorbegriffe vereinigen in sich die Macht der Analyse, die begriffliche Präzision, die Nützlichkeit für Ableitungen und die Adäquatheit im gesamten Bereich psychologischer Probleme auf eine Art und Weise, welche sie meiner Meinung nach allen ändern in der Psychologie bekannten begrifflichen Hilfsmitteln überlegen sein läßt.“ (Lewin 1942a, S. 106)

Für die erziehungswissenschaftliche bzw. bildungswissenschaftliche Forschung lässt sich im Jahre 2016 konstatieren, dass sich keine andere Verwendung der Mathematik als die der Statistik beobachten lässt. Die Verwendung der Geometrie bzw. hier spezifischer der Topologie oder der Vektormathematik findet keinerlei Beachtung. Die Mathematik bewegt sich allein im euklidischen also metrischen Raum. Die vermeintlich größere Klarheit, die Zahlenwerte versprechen, entpuppt sich jedoch bei genauerer Betrachtung häufig als relative Klarheit. Wenn Lewin recht hat mit seiner Behauptung, dass „(...) topologische und Vektorbegriffe in sich die Macht der Analyse, der begrifflichen Präzision, der Nützlichkeit für Ableitungen und der Adäquatheit im gesamten Bereich psychologischer Probleme (...)“ (Lewin 1942a, S. 106) vereinigen, so wäre dies auch für den erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Bereich eine systematisch zu überprüfende These, die allerdings bisher nicht stattgefunden hat.

¹⁸³ Folgende Passage sei hier exemplarisch zitiert: „Heute ist die Verwendung von Zahlen in der psychologischen Statistik völlig anerkannt. Doch sträubt man sich auf derselben Grundlage vielfach gegen die Verwendung der Geometrie zur Darstellung psychologischer Situationen“ (Lewin 1942a, S. 106).

Wenn nun in der Einleitung dieser Arbeit die Frage aufgeworfen wurde, welche Erkenntnisse „(...) die Erziehungswissenschaft durch die Auseinandersetzung mit einer historischen Theorie wie der Feldtheorie genau [gewinnt]“ (S. 9) so könnte man, diese sechs Charakteristika zusammenfassend und das Kapitel 2.5 vor Augen, simplifizierend antworten, dass sich durch die Feldtheorie zunächst sowohl für den Forscher als auch für den Praktiker eine durchaus neue (galileische) Perspektive ergibt, auf Erziehungs- und Bildungsprozesse zu schauen. Ein genauere Blick bzw. eine intensive Auseinandersetzung mit der Feldtheorie offenbart dann allerdings, dass es sich um weit mehr als nur eine ‚neue Perspektive‘ handelt mit der man auf Erziehungs- und Bildungsprozesse ‚schaut‘: Lewin liefert mit der Feldtheorie zugleich auch die benötigten methodischen Hilfsmittel (i. e. Vektor-mathematik, Topologie) mit deren Hilfe wissenschaftlichen Konstrukte und Begriffe abgeleitet werden können, die wiederum ermöglichen, Erziehungs- und Bildungsprozesse *systematisch* zu analysieren und darzustellen. Beides könnte zu einer Klärung sowohl von Forschungsfragen als auch pädagogischen Alltagsfragen des Praktikers beitragen. Lewin selbst, sieht in der Feldtheorie vor allem „(...) *eine Methode der Analyse von Kausalbeziehungen und der Synthese wissenschaftlicher Konstrukta*“ (Lewin 1943, S. 88; Hervorhebung KL). Man könnte hier ergänzen: eine „Methode“ (ebd.), die sich radikal dem Individuum, dem Prozess und dem Gegenwartsmoment zuwendet. Damit jedoch werden auch die Grenzen der Feldtheorie für die Erziehungswissenschaft deutlich: Sie liefert uns (zunächst) keine Hilfe etwa bei der Klärung der Frage nach den Erziehungszielen.

Wenn die Ausführungen über das Potential der Feldtheorie für die Erziehungswissenschaft bisher eher allgemein gehalten waren, so stellt sich an dieser Stelle nun die Frage nach Konkretisierungen für den schulischen Kontext oder die allgemeine Erziehungspraxis. Diese sind in Lewins Werk mannigfach vorhanden und sie bilden häufig den Ausgangspunkt für Lewins Ausführungen über feldtheoretische Phänomene. Lewin selbst bezieht sich ganz explizit gerade auf die Schule sehr häufig (z. B. Lewin 1931, S. 163ff.; 1942a, S. 111ff.; 1931b, S. 200), was den Schluss nahelegt, dass die Feldtheorie bei aller fehlenden Resonanz im schulpädagogischen Diskurs offensichtlich gerade hier eine hohe Relevanz hat. Zusammenfassend lassen sich folgende konkrete Anknüpfungspunkte an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs finden:

- Erziehungs- und Bildungssituationen sind durchsetzt mit Lohn-Straf-Situationen wie sie Lewin mit Hilfe feldtheoretischer Konzepte systematisch analysiert.
- Die Feldtheorie stellt eine radikale Hinwendung zum Einzelfall und der Analyse der dort geltenden Gesetzmäßigkeiten dar. Lewin stößt

damit in einen fundamentalen Widerspruch der heutigen Erziehungswissenschaft, nämlich dem des vorherrschenden quantitativen Forschungsparadigmas einerseits und der Forderung nach innerer Differenzierung und Individualisierung andererseits. Es ergibt sich ein Dilemma, wenn einerseits die Forderung nach einer größeren Berücksichtigung von Heterogenität und vermehrtem individualisiertem Lernen erhoben wird, andererseits das Wissen hierzu in der empirischen Bildungsforschung durch große Kohorten und Stichproben gewonnen wird.

- Die Feldtheorie liefert eine auch für die Erziehungs- und Schulpraxis geeignete Methode samt Hilfsmitteln, die sich insbesondere für die pädagogische Diagnostik anbietet. Die Diagnose von konkreten Beweggründen für Verhalten bzw. allgemeiner der konkreten kindlichen Situation ist das Hauptziel der Feldtheorie.
- Lewin liefert auf der Grundlage der Feldtheorie und experimenteller Überprüfungen im Rahmen des Iowa Child Welfare Projects (1939) eine systematische Konzeptionierung der pädagogischen Atmosphäre mit systematisch voneinander abgeleiteten Begrifflichkeiten und Konzepten.
- Die Feldtheorie geht bei der Analyse von einer „Gesamtsituation“ (Lewin 1942a, S. 102) aus und liefert methodische Hilfsmittel in Form von Konzepten und Konstrukten diese „Gesamtsituation“ (Lewin 1942a, S. 102) zu erfassen (siehe hierzu insgesamt S. 226ff.). Hiermit verspricht sie insbesondere für die Erforschung der Lehrer-Schüler-Beziehung, des Klassenklimas sowie das Schulklimas interessant und anschlussfähig zu sein.
- Mit der wissenschaftstheoretisch begründeten Kritik der stark quantitativen Ausrichtung der Forschung und seinem Gegenentwurf der Feldtheorie stellt Lewin auch das heute vorherrschende Forschungsparadigma der empirischen Bildungsforschung in Frage.

Insgesamt betrachtet stellt Lewins Feldtheorie die Antwort auf seine Forderung dar, „(...) *wissenschaftliche Konstrukte* zu finden, die eine *adäquate Darstellung psychologischer Konstellationen* (...) erlauben, damit das *Verhalten eines Individuums* daraus *abgeleitet* werden kann“ (Lewin 1942a, S. 104; Hervorhebungen DB). Wenn Lewin mit dieser Forderung auch zunächst vor allem die Psychologie in die Pflicht nimmt (vgl. ebd.) so ergeben sich nichtsdestotrotz auch für die gegenwärtige Erziehungswissenschaft hoch interessante „wissenschaftliche[n] Konstrukte“ (ebd.). Lewin entwickelt im Rahmen seiner Feldtheorie Konstruktionselemente die logisch aufeinander aufbauen und auseinander hervorgehen und somit

ein Begriffs- und Konstruktnetz bilden, dessen gemeinsames Fundament letztlich die zentrale Formel $V = f(U, P)$ darstellt. Die „(...) adäquate Darstellung psychologischer Konstellationen (...)“ (Lewin 1942a, S. 104) findet Lewin in der Verwendung nicht-metrischer Verfahren der Mathematik in Gestalt der Topologie, der Vektormathematik und der Raumvorstellung des hodologischen Raumes. Die Forderung, dass „(...) das Verhalten eines Individuums daraus [aus dieser Formel] abgeleitet werden kann“ (ebd.), mutet auf den ersten Blick sehr mechanisch bzw. deterministisch an. Lewin hat hierbei jedoch viel mehr eine *Regel- und Gesetzmäßigkeit* von Verhalten im Blick als einen Determinismus. Dies bedeutet konkret: Verhalten ist nicht willkürlich, sondern das Ergebnis von Kräften, die in *Zeit und Raum* wirken. Diese Kräfte wiederum wirken nicht einfach durch Zeit und Raum mechanisch auf das Individuum ein, sondern wie sie wirken hängt von vielen Faktoren (z. B. Ort, Angriffspunkt etc.) und vor allem dem „Zustand des Individuums“ (Lewin 1942a, S. 104) und seiner individuellen „Geschichte“ (ebd.) ab (vgl. ebd.).

Alle diese Aspekte lassen erahnen, warum Lewin von verschiedenen Sozialwissenschaftlern hoch geschätzt wurde (vgl. Graumann 2007) und von Graumann (2007) in Anlehnung an Stivers und Wheelan (1986) „(...) als einer der Großen, der einflussreichsten Psychologen des Jahrhunderts (...)“ (Graumann 2007, S. 283), vielleicht sogar als „(...) ‚Pionier‘ der neueren kognitiven Sozialpsychologie“ (ebd.) bezeichnet wurde. Wenn Horkheimer den besonderen „Verdienst“ (Horkheimer 1953, S. 7) Lewins darin sieht, dass er „(...) Methoden erarbeitet hat, durch die man befähigt wird, zu möglichen Anweisungen für die *Verbesserung von Beziehungen der Menschen* zu gelangen (...)“ (Horkheimer 1953, S. 7/8; Hervorhebung DB) so verwundert es umso mehr, dass Lewin in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft – wenn schon keine Wertschätzung – noch nicht einmal Resonanz gefunden hat. Eine Wissenschaft, die sich als Wissenschaft vor allem mit Interaktionen (vgl. z. B. Mollenhauer 1974, S. 84) bzw. dem handelnden Einwirken auf einen Anderen mit einer bestimmten Intention (vgl. z. B. Brezinka 1978, S. 42/43) beschäftigt und die „erzieherische Handlungen“ (Brezinka 1978, S. 66) als ein „(...) Handeln betrachtet, das Prozesse sozialer Wechselwirkung in Gang bringt (...)“ (ebd.), kann auf die Erforschung dieser Beziehungen der Menschen und deren zueinander nicht verzichten, ja sie muss sogar diese Erforschung zentral in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen. Hierfür benötigt sie belastbare Analyseinstrumente und ein systematisches Begriffs- und Konstruktnetz. Gerade dieses jedoch stellt (auch) die Feldtheorie nach wie vor bereit. Was damit angedeutet werden soll ist die These, dass Lewin der Pädagogik in der Vergangenheit etwas bieten hätte können, bzw. für die Zukunft gesprochen: Lewin hat auch fast 70 Jahre nach seinem Tod, der Erziehungswissenschaft noch etwas zu sagen. Dies mag auch Horkheimer im Blick gehabt haben, wenn er in sehr optimistischer Weise folgendes schreibt:

„Lewins Begriffe und Methoden, die auf die Gestalttheorie zurückgehen, deren wichtigste er aber in Amerika entwickelt hat, werden notwendig auch der deutschen Wissenschaft Impulse geben, ja ihr unentbehrlich werden.“ (Horkheimer 1953, S. 7/8)

Dass Lewins Theorien – zumindest für die Erziehungswissenschaft – entbehrlich waren, wissen wir heute. Einen Beitrag zur Diskussion ob dies zu ihrem Vorteil oder zu ihrem Nachteil war sollte bis hierher diese Arbeit leisten. Damit jedoch ist noch nicht die Frage geklärt, warum die Feldtheorie trotz aller Potentiale für die Erziehungswissenschaft keine Resonanz erfahren hat.



<http://www.springer.com/978-3-658-17591-7>

Die Feldtheorie Kurt Lewins
Eine vergessene Metatheorie für die
Erziehungswissenschaft

Bogner, D.

2017, XV, 506 S. 127 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17591-7